

ISSN 2522-4360 (Print)
ISSN 2522-4379 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Запорізький національний університет

Заснований
у 1998 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації
Серія КВ № 15436-4008 ПР
22 червня 2009 р.

Адреса редакції:
Україна, 69095,
м. Запоріжжя,
вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323

Телефон
для довідок:
+38 066 53 57 687

Вісник

**Запорізького національного
університету**

Педагогічні науки

**№ 1 (37), 2021
Частина I**



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

DOI Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки
<https://doi.org/10.26661/2522-4360>

DOI № 1/2021

<https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1>

Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки.
Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2021. № 1 (37). Ч. І. 280 с.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 11 від 23.06.2020 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) збірник включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки внесено до Міжнародних наукометричних баз даних «Index Copernicus International» (Польща) (з 2017 р.) та «Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publishers» (Норвегія) (з 2020 р.).

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Головний редактор

– Довга Т. Я., кандидат педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора

– Локарева Г. В., доктор педагогічних наук, професор

Відповідальний редактор

– Турбар Т. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Андрєєв А. М.

– доктор педагогічних наук, доцент

Басик Г.

– доктор соціології, старший викладач кафедри педагогіки (Швеція)

Богданов І. Т.

– доктор педагогічних наук, професор

Гура О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Гуренко О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Клопов Р. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Кукоєс К.

– директор департаменту, професор (Румунія)

Литвинова С. Г.

– доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Лопатіна Г. О.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Лопєс А.

– професор (Португалія)

Мірошніченко О. А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Новіцька І. В.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Павленко О. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Павлюк Є. О.

– доктор педагогічних наук, доцент

Пахомова Т. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко А. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Л. О.

– доктор педагогічних наук, професор

ISSN 2522-4360 (Print)

ISSN 2522-4379 (Online)

© Запорізький національний університет, 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ворона Л. І.	<i>ГУРТОК ЯК ОСНОВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ</i>	9
Загородня А. А.	<i>ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ В ПРОФІЛЬНИХ ШКОЛАХ ЯК ОДНА З ТЕНДЕНЦІЙ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ (2011–2017 РР.)</i>	15
Kugai K. B.	<i>CLASSICAL UNIVERSITY EDUCATION IN WESTERN UKRAINE: HISTORY REVIEW</i>	21
Пісоцька М. Е., Кадашевич К. О.	<i>РОЗВИТОК ІДЕЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ В 50-ТІ – 70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	27
Швидун В. М.	<i>ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ПРАКТИЦІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	35
 РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ) 		
Бартків О. С., Дурманенко Є. А.	<i>ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПЕДАГОГІКИ</i>	40
Біденко Л. В., Кисельова Г. І.	<i>МЕТОД ДІЄСЛІВНОГО СЛОВОЗМІННОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</i>	46
Боднар Т. О.	<i>ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЕФЕКТИВНОГО ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ</i>	52
Гарачук Т. В.	<i>КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ</i>	58
Золотько Ю. С.	<i>ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ: ОСОБЛИВОСТІ ТА УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ</i>	67
Кулик О. Д.	<i>МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ</i>	74
Kulikova I. Yu.	<i>METHODICAL TECHNIQUES ON TEACHING “METEOROLOGY” AT THE ENGLISH LESSON FOR DECK OFFICERS</i>	81
Лях О. В.	<i>ІНТЕРФЕРЕНЦІЙНІ ГРАМАТИЧНІ ПОМИЛКИ В ПИСЬМОВОМУ ТА УСНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ</i>	87
Скрипник Н. І.	<i>ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ</i>	92
Фоміна І. Л.	<i>ПРИНЦИП ДІАЛОГІЗМУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ</i>	99
Фурман О. Ф.	<i>АНАЛІЗ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ</i>	104
Яремчук С. М.	<i>ВИВЧЕННЯ СКЛАДНОПІДРЯДНИХ РЕЧЕНЬ ІЗ ПІДРЯДНИМ УМОВИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</i>	110

РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Стеблюк С. В. <i>ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ</i>	116
Тороп К. С. <i>ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ</i>	122

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Боровець О. В., Яковишина Т. В. <i>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ</i>	131
Voitovska O. M. <i>VECTORS OF IMPLEMENTATION OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS BY MEANS OF THE OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER AND POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION</i>	137
Гоцуляк К. І., Стамбульська Т. І. <i>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФАХОВОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ</i>	143
Гура Т. Є., Гура О. І. <i>ЦІННІСНИЙ СКЛАДНИК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ</i>	149
Дмитрищук Н. В. <i>КОМУНІКАТИВНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ЯК КОНЦЕПТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ</i>	158
Дурманенко О. Л. <i>ФОРМУВАННЯ БАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	165
Zaporozhtseva Yu. S. <i>DETERMINATION OF CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGES TEACHER' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE POSTGRADUATE EDUCATION</i>	172
Іванчук С. А. <i>МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	179
Лобач Н. В., Саєнко М. С., Сілкова О. В. <i>РЕФЛЕКСІЙНО-ОЦІНЮВАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ</i>	186
Лобачова І. М. <i>МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕКСТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ</i>	193
Люшин М. О., Люшина В. М. <i>ЕЛЕКТРОННЕ ПОРТФОЛІО ЯК ФОРМА ПРЕЗЕНТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПРАЦІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ</i>	198
Мержева Л. Ф., Врубель Г. Ф. <i>МЕДІАОСВІТА ЯК СКЛАДНИК ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</i>	204
Міщенко С. П. <i>МІСЦЕ КРЕАТИВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА</i>	210
Остапенко Е. М. <i>ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ</i>	215

Ромашенко В. Є., Коротков Є. П. <i>ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПОЛІЦЕЙСЬКОГО</i>	224
Рябченко О. М. <i>НАРОДНА КУЛЬТУРА УКРАЇНИ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ МЕДІАДИЗАЙНУ</i>	231
Саранча І. Г. <i>СОЦІАЛЬНА ПОСЛУГА ЗА БЮДЖЕТНИЙ КОШТ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ</i>	236
Стасенко О. А. <i>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	242
Чалій Л. В. <i>АНАЛІЗ ВИКЛИКІВ ТА ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ СВІТОВОЇ КОРОНАВІРУСНОЇ ПАНДЕМІЇ</i>	248
Яновська Л. Г., Яновський А. О. <i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</i>	254
РОЗДІЛ V. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Гончаренко О. В., Іонова І. М., Полянничко А. О. <i>ПРАВОВІ ОСНОВИ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ</i>	260
Знобей О. В. <i>ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА</i>	266
Клочко О. О. <i>СОЦІАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФІЛАКТИКИ АДІКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ</i>	272

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Vorona L. I.	<i>A GROUP AS BASIC FORM OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IS IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION</i>	9
Zahorodnia A. A.	<i>ELECTIVE COURSES IN PROFILE SCHOOLS AS ONE OF EDUCATION REFORM TRENDS (2011–2017 YEARS)</i>	15
Kugai K. B.	<i>CLASSICAL UNIVERSITY EDUCATION IN WESTERN UKRAINE: HISTORY REVIEW</i>	21
Pisotska M. E., Kadashevych K. O.	<i>DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUALIZATION IDEA OF STUDENT PROBLEM-BASED LEARNING IN DOMESTIC PEDAGOGY OF THE 50S – 70S OF THE XX CENTURY</i>	27
Shvydun V. M.	<i>PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN THE PRACTICAL ACTIVITY OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS</i>	35
SECTION II. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)		
Bartkiv O. S., Durmanenko Ye. A.	<i>TEST CONTROL AT PEDAGOGY CLASSES</i>	40
Bidenko L. V., Kyselova H. I.	<i>METHOD OF EFFECTIVE WORD VARIETY MODELING IN THE PRACTICE OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN</i>	46
Bodnar T. O.	<i>PRINCIPLES OF EFFECTIVE ONLINE LEARNING</i>	52
Harachuk T. V.	<i>MONITORING AND EVALUATION ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL</i>	58
Zolotko Yu. S.	<i>TRAINING TECHNOLOGIES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN SENIOR SECONDARY SCHOOLS: FEATURES AND CONDITIONS OF IMPLEMENTATION</i>	67
Kulyk O. D.	<i>THE COMMUNICATIVE SITUATION MODELING METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING LIFE COMPETENCIES IN EDUCATION APPLICANTS</i>	74
Kulikova I. Yu.	<i>METHODICAL TECHNIQUES ON TEACHING “METEOROLOGY” AT THE ENGLISH LESSON FOR DECK OFFICERS</i>	81
Liakh O. V.	<i>INTERFERENCE GRAMMATICAL MISTAKES IN WRITTEN AND ORAL SPEECH OF THE STUDENTS OF THE PHILOLOGICAL DEPARTMENT IN THE PROCESS OF STUDYING GERMAN, AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE</i>	87
Skrypnyk N. I.	<i>PRINCIPLES OF STUDENTS’ EDUCATION IN THE HUMANITARIAN AND PEDAGOGICAL COLLEGE IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION</i>	92
Fomina I. L.	<i>PRINCIPLE OF DIALOGISM IN THE PROCESS OF ORAL SPEECH TEACHING OF FOREIGN STUDENTS</i>	99
Furman O. F.	<i>AN ANALYSIS OF TEXT INFORMATION IN LITERARY READING LESSONS</i>	104

Yaremchuk S. M. <i>LEARNING OF COMPLEX SENTENCES WITH CONTRACTUAL CONDITIONS IN CLASSES ON UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE</i>	110
SECTION III. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Stebliuk S. V. <i>ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN CLASS WITH INCLUSIVE TRAINING</i>	116
Torop K. S. <i>RESEARCHING COGNITIVE COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES</i>	122
SECTION IV. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION	
Borovets O. V., Yakovyshyna T. V. <i>FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER BY MEANS OF MODELLING</i>	131
Voitovska O. M. <i>VECTORS OF IMPLEMENTATION OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS BY MEANS OF THE OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER AND POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION</i>	137
Hotsuliak K. I., Stambulska T. I. <i>FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING IN A PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COLLEGE</i>	143
Gura T. E., Gura O. I. <i>VALUE COMPONENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL TEACHERS</i>	149
Dmytryshchuk N. V. <i>COMMUNICATIVE SELF-EFFICIENCY OF FUTURE NAVIGATORS AS A CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH</i>	158
Durmanenko O. L. <i>FORMATION OF BARRIER COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION</i>	165
Zaporozhtseva Yu. S. <i>DETERMINATION OF CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGES TEACHER' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE POSTGRADUATE EDUCATION</i>	172
Ivanchuk S. A. <i>METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY FRIENDLY BEHAVIOR IN CHILDREN</i>	179
Lobach N. V., Saenko M. S., Silkova O. V. <i>REFLECTIVE AND EVALUATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS</i>	186
Lobachova I. M. <i>MOTIVATIONAL ASPECT OF USING THE MEDIA TEXT IN TEACHING ENGLISH TO FUTURE PRIMARY EDUCATION PROFESSIONALS</i>	193
Liushyn M. O., Liushyna V. M. <i>ELECTRONIC PORTFOLIO AS A FORM OF PRESENTATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF EMPLOYEES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS</i>	198
Merzheva L. F., Vrubel H. F. <i>MEDIA EDUCATION AS A CONSTITUENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS OF FUTURE MUSIC TEACHER</i>	204

Mishchenko S. P. <i>THE PLACE OF CREATIVITY IN THE PROFESSIONAL GROWTH OF A MUSIC TEACHER</i>	210
Ostapenko E. M. <i>EXPERIMENTAL SUBSTANTIATION OF EFFICIENCY OF APPLICATION OF MATHEMATICAL MODELING MEANS FOR INFORMATION CULTURE OF THE FUTURE DOCTOR FORMATION</i>	215
Romashenko V. Ye., Korotkov Ye. P. <i>FORMATION OF INFORMATION CULTURE AND COMPUTER LITERACY OF FUTURE POLICE OFFICERS</i>	224
Ryabchenko O. M. <i>FOLK CULTURE OF UKRAINE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF MEDIA DESIGN SPECIALISTS</i>	231
Sarancha I. G. <i>PUBLICLY-FUNDED SOCIAL SERVICES AS AN ELEMENT OF TRAINING A SOCIAL PEDAGOGUE TO PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION</i>	236
Stasenko O. A. <i>FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AS A GUARANTEE OF SUCCESSFUL PEDAGOGICAL ACTIVITY</i>	242
Chalii L. V. <i>ANALYSIS OF CHALLENGES AND PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONDITIONS OF THE WORLD CORONAVIRUS PANDEMIC</i>	248
Yanovska L. H., Yanovskyi A. O. <i>PREPARATION OF FUTURE HISTORY TEACHERS FOR THE FORMATION OF AXIOLOGICAL COMPETENCE IN STUDENTS</i>	254
РОЗДІЛ V. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Honcharenko O. V., Ionova I. M., Polianychko A. O. <i>LEGAL BASIS OF MEDICAL AND SOCIAL WORK</i>	260
Znobey O. V. <i>TOLERANCE AS A PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITY OF A SOCIAL WORKER</i>	266
Klochko O. O. <i>SOCIAL EXCURSION AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF TEENAGERS</i>	272

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.025

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-01>

ГУРТОК ЯК ОСНОВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Ворона Л. І.

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки*

*Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
пл. Гоголя, 1, Старобільськ, Луганська область, Україна
orcid.org/0000-0001-9878-6547
voronali@ukr.net*

Ключові слова: *позашкілля,
позашкільна освіта, заклади
позашкільної освіти,
позашкільна робота, гурток,
гурткова робота.*

У статті проведено аналіз дефініції «гурток» та розкрито теоретичні й методичні засади гурткової роботи. Автор акцентує увагу на тому, що саме гуртки посідають важливе місце в позашкільній діяльності. Саме гурткова робота є основною формою освітнього процесу в закладах позашкільної освіти. Гурток у позашкільні має великі можливості у соціалізації дітей та підлітків.

Автор зосереджує увагу на актуальності вивчення питання гурткової роботи в закладах позашкільної освіти, що зумовлена потребою впровадження в організацію роботи гуртка інноваційних та інтерактивних методів навчання, ігрової діяльності. Гурткова робота має великий потенціал для організації навчання, виховання та дозвілля, розвитку здібностей і вмій дітей у вільний від навчання час та спрямовується на забезпечення потреб особистості у творчій самостійній діяльності за інтересами, стимулювання її творчого самовдосконалення та задоволення потреб дітей і молоді в особистісному й професійному самовизначенні відповідно до їх задатків і здібностей.

Сучасна гурткова робота – це освітній процес, що дає можливість реалізувати замовлення особистості – бути всебічно розвинутою, креативною, мобільною, обізнаною, пристосованою до життя. Гурток – креативне середовище, що виховує та є мотиваційним фактором постійної спрямованості на творчість, сприяє формуванню в учнів мотивації до творчого самовираження як життєтворчості, гарантує позитивну емоційну насиченість освітньої діяльності, її орієнтацію на цінності та запити учнів; забезпечує активне співробітництво та співтворчість суб'єктів педагогічної взаємодії, взаєморозвиток педагога та вихованців. Виокремлено мету гурткової роботи – задовольняти потребу й цікавість дитини до певного виду діяльності, підтримувати та розвивати задатки, загальні та спеціальні здібності, активізувати творчість, своєчасно виявляти обдарованість, здійснювати допрофесійну підготовку.

A GROUP AS BASIC FORM OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IS IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION

Vorona L. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Pedagogy
Luhansk Taras Shevchenko National University
Gogolia avenue, 1, Starobilsk, Luhansk region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9878-6547
voronali@ukr.net*

Key words: *out-of-school, out-of-school education, establishments of out-of-school education, out-of-school work, group, group work.*

The article analyzes the definitions of “circles” and reveals the theoretical and methodological principles of group work. The author emphasizes that it is the clubs that occupy an important place in extracurricular activities, it is group work that is the main form of the educational process in out-of-school education institutions. The out-of-school group has great opportunities in the socialization of children and adolescents. The author focuses on the relevance of studying the issue of group work in out-of-school education, which is due to the need to introduce into the organization of the circle innovative and interactive teaching methods, play activities. Group work has great potential for the organization of education, upbringing and leisure, development of abilities and skills of children in their free time and is aimed at meeting the needs of the individual in creative independent activities, stimulating his creative self-improvement and meeting the needs of children and youth in personal and professional life, self-determination according to their inclinations and abilities. Modern group work is an educational process that allows you to fulfill the orders of the individual – to be fully developed, creative, mobile, knowledgeable, adapted to life. Circle – a creative environment that educates and is a motivating factor for a constant focus on creativity, promotes the formation of students’ motivation for creative self-expression as creativity, guarantees a positive emotional saturation of educational activities, its focus on values and demands of students; provides active cooperation and co-creation of subjects of pedagogical interaction, mutual development of the teacher and pupils. The purpose of group work is to satisfy the child’s need and interest in a certain type of activity, to support and develop talents, general and special abilities, to intensify creativity, to show talents in a timely manner, to carry out pre-professional training.

Постановка проблеми. У процесі розвитку позашкільля набуло значного наукового інтересу та напрацювань, а його досвід потребує дослідження. Воно задекларувало себе невід’ємною частиною цілісної системи освіти в Україні. Вагоме значення у вихованні молодого покоління, поглибленні знань учнів, розвитку їхніх творчих здібностей належить фахово організованому освітньому процесу в закладах позашкільної освіти. Основою організації такої діяльності у закладах позашкільної освіти є гурткова робота. Діяльність у гуртках сприяє розвитку інтересу учнівської молоді до різних напрямів творчості та креативності, навіть учні з низькою успішністю та поганою поведінкою змінюються на краще, у багатьох із них виявляються здібно-

сті, проявляється ініціатива. У гуртках різних напрямів поєднується індивідуальна творчість роботи кожного учня з колективною. Робота організовується так, щоб у підлітків виховувалось почуття відповідальності за колектив та за доручену справу. Навчання в гуртках є одним із дієвих методів розвитку креативної особистості. Гурткова робота у закладах позашкільної освіти є основою освітнього процесу. Це один із найефективніших шляхів розвитку творчої спрямованої особистості. Проблема своєчасного виявлення інтересів, здібностей і нахилів дітей, формування творчих здібностей нині є актуальною, а значить і організація та функціонування гуртків різного спрямування у закладах позашкільної освіти потребує окремої уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасних педагогічних дослідженнях зазначено, що відповідно до методології шкільної практики майже всі школи мають налагоджену систему роботи позаурочних гуртків. У науці ведуться актуальні обговорення щодо методів вдосконалення та форм організації системи гурткової роботи, про це зазначається у роботах Л.В. Балабіна, Л.М. Бондаренко, В.В. Вербицького, В.І. Кириченко, О.М. Кривенко, О.В. Литовченко, Т.П. Сороки, Б.В. Струганець, О.О. Шрамко та інших. Більшість з них акцентують увагу на свободі вибору змісту, форм, засобів, методів позакласної роботи педагога у гуртковій роботі, ніж у разі проведення звичайного уроку. Зазначають, що якраз гурткова робота у закладі освіти є популярною формою організації життєдіяльності і становить невід'ємну частину освітнього процесу. І вона є найефективнішим шляхом формування життєво компетентної, творчо спрямованої особистості у контексті вчасного виявлення інтересів, здібностей дітей, розвитку креативності – базової якості навчально-виховного процесу.

Мета статті – провести аналіз дефініції «гурток» та встановити особливості організації освітнього процесу гурткової роботи у закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. З часів виникнення та розвитку система позашкільної освіти проходить тривалий шлях реформ та змін від дитячих майданчиків, клубів до різних форм і типів сучасних центрів дитячо-юнацької творчості: багатопрофільних закладів позашкільної освіти, станцій юних техніків, еколого-натуралістичних центрів, закладів художньо-естетичного спрямування, підліткових клубів за місцем проживання, дитячо-юнацьких спортивних шкіл, закладів національно-патріотичного спрямування тощо. Заклади позашкільної освіти забезпечують організацію позашкільної роботи з учнівською молоддю; організують їх дозвілля; надають знання, формуючи вміння та навички за інтересами; задовольняють потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток; ведуть підготовку до активної професійної та громадської діяльності; створюють умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів. Пріоритетним завданням позашкільних навчальних закладів є створення умов, щоб підростаюча особистість у будь-який момент свого життя відчувала себе не виконавцем чи спостерігачем, а справжнім творцем життєвої позиції, що повністю відповідає за свої вчинки [4].

Заклади позашкільної освіти мають особливе значення у загальній структурі освітньої системи країни. Цінність закладів позашкільної освіти полягає в тому, що вони посилюють варіативний складник програм загальної середньої освіти і, спираючись на індивідуальні особливості та інтереси дитини, можуть цілеспрямовано впливати на розвиток обдарованості, розкриття творчого потенціалу, формування екологічного світогляду, екологічного мислення, екологічної культури, моралі, етики молодого покоління, стають для дітей школою самовдосконалення, місцем вибору життєвого шляху, накреслення особистісних планів і цілей, набуття досвіду їх здійснення. Вивчення сучасного стану роботи позашкільних закладів освіти доводить, що реалізація творчого потенціалу і самовизначення дитини можлива в закладі, в якому створюються умови для найвищого – творчого рівня використання учнями вільного часу. Заклади позашкільної освіти, на відміну від шкіл, не працюють за стабільними планами та програмами. Програми та плани в позашкільлі повинні стати певними рекомендаціями, настановами до роботи із дітьми певного регіону, можуть розроблятися для окремої обдарованої дитини, не мають обов'язкових вимог і є переважно авторськими.

Оскільки в позашкільному навчальному закладі 90–95% навчального часу діти проводять у гуртку, то він вважається основною формою організації освітнього процесу у закладі позашкільної освіти.

А.С. Макаренко у праці «Методика виховної роботи» виклав основні позиції щодо значення гурткової роботи для формування особистості підлітків. Відомий педагог акцентував увагу на тому, що гуртки повинні бути добровільними, а дитина має право на вихід із гуртка в будь-який час. У гуртку повинна панувати дисципліна, а робота вчителя повинна бути спрямована на те, щоб зацікавити дитину і тим самим унеможливити плинність складу гуртка. Макаренко підтримував ідею створення гуртків різних напрямів: бібліотечних, драматичних, літературних, модельних, планерних, стрілецьких, фізкультурних, хорових, гуртків образотворчого мистецтва [5].

В.О. Сухомлинський зазначав: «Гуртки – важлива форма виховання. Цінність гурткової роботи полягає в тому, що кожен може протягом тривалого часу випробувати свої здібності, задатки, пробувати в конкретній справі свої схильності, знайти улюблену роботу. Без гуртків, в яких вирує допитлива думка, не можна уявити ні інтелектуального, ні емоційно-естетичного виховання. Кожен гурток – центр творчої праці і повноцінного інтелектуального життя» [11]. Відомий педагог акцентував увагу на значенні створення науково-предметних, технічних, сільськогосподарських, спортивних гуртків.

Великий тлумачний словник сучасної української мови поняття «гурток» розглядає як «організацію осіб, об'єднаних для спільної діяльності, спільних занять» [1]. А український педагогічний енциклопедичний словник поняття «гурток» визначає як традиційну форму добровільного об'єднання дітей у системі позашкільної освіти, що розширює і поглиблює предметні знання, залучає дітей до різноманітних соціокультурних видів діяльності, розширює комунікативний досвід [3]. У Законі України «Про позашкільну освіту» гурток трактується як «об'єднання учнів одного або різного віку, зацікавлених у додатковому отриманні знань» [8].

Науковець Г.П. Пустовіт визначає поняття «гурток» як «основну традиційну форму реалізації змісту навчально-виховної роботи з дітьми та молоддю в позашкільних навчальних закладах різного спрямування» [9].

Гурток – основна традиційна форма реалізації змісту позашкільної освіти і виховання учнів як у процесі вивчення окремого навчального предмета чи їх сукупності, так і різноманітних інтегрованих курсів у межах навчальних програм, затверджених МОН України, чи адаптованих навчальних програм. За своєю сутністю гурток – це специфічна спільність дітей та учнівської молоді, яка ґрунтується насамперед на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності; середовище, де забезпечуються умови інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей, реалізація їхнього творчого потенціалу в галузі позашкільної освіти і виховання та створюються комфортні умови соціальної адаптації до умов реального життя [7]. Гуртки – добровільне об'єднання учнів, що виявляють підвищений інтерес до визначеної галузі знань і прагнуть займатися практичною діяльністю. Це може бути спільне вивчення питань техніки і технології, конструювання моделей, приладів і інших пристроїв, раціоналізаторська діяльність, науковий і технічний пошук. Заняття в гуртках характеризуються наявністю програми, регулярністю, тривалістю термінів і визначеним профілем роботи [6, с. 36].

Гурток – це організація діяльності дітей, юнацтва, дорослих за їх інтересами, схильністю на добровільних засадах [12]. В узагальненому визначенні гурток розглянемо як основну форму реалізації змісту позашкільної освіти і виховання учнівської молоді, що організуються з метою поглибленого вивчення цікавого для учнів матеріалу, розкриття їхніх задатків і нахилів, талантів та обдарувань, задоволення потреб учнів у професійному самовизначенні.

Гуртки дають змогу кожному з його учасників зайнятися улюбленою справою, знайти заняття за своїми потребами. Перша найбільш важлива

вимога до гурткової роботи – це її життєздатність. До програми занять повинне включатися не тільки корисне (навчальне, розвиваюче, пізнавальне), а й дозвіллене (розважальне, емоційне, ігрове). Гурток відкриває перед дітьми великі можливості для зростання і розвитку творчих здібностей та ініціатив.

У процесі формування і становлення особистості гуртки виконують різноманітні функції:

- розширюють та поглиблюють знання дітей у тій чи іншій сфері науки, техніки, мистецтва (наприклад, гуртки математики, астрономії, комп'ютерної графіки, іноземних мов та інші);

- здійснюють професійну підготовку (наприклад, плетіння з лози, вишивання, різьблення по дереву, бісероплетіння, паперопластика, живопис, декоративний розпис, флористика та інше);

- організують дозвілля, сприяють створенню психологічної комфортності відпочинку, виконують розважально-комунікативні функції [10].

Заняття у гуртках не тільки відкривають шляхи до самореалізації, а й розширюють і поглиблюють знання та вміння, які можна використовувати у багатьох професіях. На заняттях гуртка учні розвивають та формують особливі навички, вміння користуватися різними інструментами, приладами, висловлювати свої думки, виражати емоції.

Мета проведення гуртка – зацікавити учнів предметом, задовольнити потребу й цікавість дитини до певного виду діяльності, поглибити і розширити знання, відпрацювати навички спостережень, вміння проводити експеримент, навчити естетично сприймати технічну і художню творчість та мистецтво, створити максимально комфортні умови для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку вихованців у вільний від навчання час, що охоплює задоволення освітніх потреб та підготовку дітей до майбутнього життя [6, с. 29].

Діяльність гуртків ґрунтується на принципах добровільності та зацікавленості вихованців, спрямована на певний вид навчальної та практичної діяльності. Гурток передбачає об'єднання учнів, що мають спільний інтерес, мету, мають можливість та належні умови для максимальної реалізації інтелектуального, духовного, фізичного, емоційного, креативного розвитку, де відбувається повна соціалізація через адаптацію до умов реального життя, а також здійснюється реалізація творчого потенціалу в галузі позашкільної освіти. Педагогічна цінність гурткової роботи полягає в тому, що вона в основному зорієнтована на системне розв'язання проблеми організації вільного часу й дозвілля учнівської молоді і задовольняє її різноманітні інтереси, активізуючи пізнавальну діяльність учнів [2].

Саме гурток – найоптимальніший майданчик для розвитку внутрішніх сил дитини, джерело

її особистісного самовираження і самовдосконалення. Різноманітна за формою та напрямками позашкільна діяльність дає учням можливість проявити свою ініціативність, лідерські якості, розширити світогляд, поглибити знання, а також забезпечити виховання соціокультурної компетентності особистості. Серед основних завдань роботи гуртка – формування соціальної активності учнівської молоді. В умовах гуртка відбувається формування міжособистісних відносин (корекція соціального статусу в групі, розширення кола спілкування учнів), створюється сприятлива атмосфера, яка сприяє зниженню тривожності, ворожості, почуття незахищеності, подоланню труднощів у спілкуванні, а також зміцнює віру в себе, свої сили і можливості (сміливість, координація). Соціальний досвід, досвід ставлення особистості до світу, природи, людей, до самої себе нагромаджується в діяльності. Спільна гурткова діяльність є ефективною базою для розгортання гуманних стосунків та вчинків, налагодження морально цінних, гуманних за змістом взаємин. Залучені до такого виду діяльності діти разом вчаться взаємодіяти і жити у колективі. А педагог-позашкільник перетворює цю діяльність на особливий світ пошуку, творчості, досліджень, відкриттів та маленьких досягнень, тобто створює на кожному занятті ситуацію успіху для кожного гуртківця.

Основні завдання гурткової роботи спрямовані на:

- поглиблення розширення кругозору учнів;
- прищеплення практичних умінь і навичок;
- задоволення їхніх пізнавальних запитів та інтересів;
- розвиток творчих здібностей дітей;
- формування практичних умінь і навичок;
- сприяння в організації ефективного та неконфліктного спілкування дітей різного віку між собою;
- залучення дітей до суспільно корисної роботи;
- виховання поваги до Конституції, прав, свобод громадянина;

– виховання шанобливого ставлення до родини, людей похилого віку. Відзначимо, що мета та завдання гурткової роботи головним чином визначають функції. До найбільш вагомих функцій віднесено: розвивальну, навчальну, виховну.

Методи роботи з гуртківцями різноманітні – бесіда і розповідь учителя, практична робота, групові екскурсії тощо. Під час вивчення матеріалу проводяться дослідження, спостереження. Роботи, які виконуються в гуртку, обов'язково фіксуються за допомогою записів, зарисовок, креслень, складання колекцій виробів.

Зміст освіти має забезпечувати формування у дітей та молоді самосвідомості, розвиток компетентностей, інтеграцію особистості в національну та світову культуру. Зміст освіти має сприяти взаєморозумінню і співпраці між людьми; сприяти реалізації права дітей та молоді на вільний вибір свого освітнього маршруту, розвитку умінь і переконань.

Висновки та пропозиції. Сучасний зміст позашкільної освіти забезпечує умови для розвитку особистості дитини та самовдосконалення педагогів. Таким чином, сучасний зміст позашкільної освіти сприяє становленню особистості, формуванню її громадянської позиції, допомагає дітям та молоді усвідомити себе як громадянина України, відкриває нові інтереси, пов'язані насамперед із соціалізацією та громадянською позицією, розвиває прагнення до самореалізації та самовдосконалення в подальшому житті.

Відповідальний підхід до організації гурткової роботи сприяє всебічному, гармонійному розвитку особистості дитини та спрямовується на розширення кругозору й удосконалення особистісного потенціалу.

Функціонування гуртків у закладах позашкільної освіти є запорукою створення належних умов для задоволення потреб та інтересів вихованців. Діяльність гуртків розглядаємо як одну з основних форм організації освітнього процесу закладу позашкільної освіти, що забезпечує формування та становлення особистості дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ–Ірпінь : Перун. 2005. VIII. 1728 с.
2. Вісник позашкільля. Методичний poradник керівника творчого учнівського об'єднання / упорядник Л. Бойко. Випуск № 7. Львів. 2011. 36 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне : Волинські обереги. 2011. 552 с.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : науково-методичний посібник / за ред. І.Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
5. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. Сочинения. Т. 5. Москва : Изд-во АПН РСФСР. 1951. С. 9–102.
6. Мелент'єв О. Теорія і методика позашкільної освіти. Умань, Україна : Алмі. 2013. 182 с., с. 29.
7. Методичні рекомендації щодо організації гурткової роботи у школі. URL: https://gimnaziumber.at.ua/load/gurtki_fajli/robota_gurtkiv/20-1-0-70#.

8. Про позашкільну освіту : Закон України. Освіта України: нормативно-правові документи. Київ : Міленіум, 2001. С. 229–251.
9. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта і виховання в контексті трансформаційних процесів у суспільстві. *Позашкільна освіта та виховання*. 2006. № 1. С. 10.
10. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи. *Рідна школа*. 2003. № 2. С. 14–18, с. 10.
11. Сухомлинський В.О. Естетичне виховання. Вибрані твори: у 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 4. С. 369–393.
12. Технології соціально-педагогічної роботи : навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. Київ. 2000. 372 с.

REFERENCES

1. Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy: 250000 (2005) [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / uklad. ta holov. red. V.T. Busel. Kyiv–Irpin: Perun. 2005. VIII. 1728 s. [in Ukrainian].
2. Visnyk pozashkillya. Metodychnyy poradnyk kerivnyka tvorchoho uchnivskoho obyednannya (2011) [Bulletin of extracurricular activities. Methodical guide of the head of the creative student association] / uporyadnyk L. Boyko. Vypusk No. 7. Lviv. 2011. 36 s. [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. U. (2011). Ukrayinskyy pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk. Vydannya druhe dopovnene i vypravlene [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne: Volynski oberehy. 2011. 552 s. [in Ukrainian].
4. Zhyttyeva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky (2005) [Life competence of the individual: theory to practice]: naukovo-metodychnyy posibnyk / za red. I.H. Yermakova. Zaporizhzhya: Tsentron, 2005. 640 s. [in Ukrainian].
5. Makarenko, A.S. (1951). Metodika organizatsii vospitatel'nogo protsessa [Methods of organizing the educational process]. Sochineniya. T. 5. Moskva: Izd-vo APN RSFSR. 1951. S. 9–102 [in Ukrainian].
6. Melentyev, O. (2013). Teoriya i metodyka pozashkilnoi osvity [Theory and methods of extracurricular education]. Uman, Ukrayina: Almi. 182 s., s. 29 [in Ukrainian].
7. Metodichni rekomendatsiyi shchodo orhanizatsiyi hurtkovoyi roboty u shkoli (2018) [Methodical recommendations on the organization of group work at school]. Retrieved from: https://gimnaziumber.at.ua/load/gurtki_fajli/robota_gurtkiv/20-1-0-70# [in Ukrainian].
8. Pro pozashkil'nu osvitu (2001). Zakon Ukrayiny [On out-of-school education Law of Ukraine]. Osvita Ukrayiny: Normatyvno-pravovi dokumenty. Kyiv: Milenium, 2001. S. 229–251 [in Ukrainian].
9. Pustovit, H.P. (2006). Pozashkilna osvita i vykhovannya v konteksti transformatsiynykh protsesiv u suspilstvi [Extracurricular education and upbringing in the context of transformational processes in society]. *Pozashkil'na osvita ta vykhovannya*. 2006. No. 1. S. 10 [in Ukrainian].
10. Pustovit, H.P. (2003). Pozashkilna osvita: sutnist, meta, perspektyvy [Extracurricular education: essence, purpose, prospects]. *Ridna shkola*. 2003. No. 2. S. 14–18, s. 10 [in Ukrainian].
11. Sukhomlynskyy, V.O. (1977). Estetychne vykhovannya [Aesthetic education] Vybr. tvory: u 5 t. Kyiv: Rad. shk. 1977. T. 4. S. 369–393 [in Ukrainian].
12. Tekhnolohiyi sotsialno-pedahohichnoyi roboty: navchalnyy posibnyk [Technologies of socio-pedagogical work: textbook]. Za zah. red. prof. A.Y. Kapskoyi. Kyiv. 2000. 372 s. [in Ukrainian].

ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ В ПРОФІЛЬНИХ ШКОЛАХ ЯК ОДНА З ТЕНДЕНЦІЙ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ (2011–2017 РР.)

Загородня А. А.

*доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Національна академія педагогічних наук України
вул. Січових Стрільців, 52-А, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-2418-1670
z_alla@i.ua*

Ключові слова: *елективні курси, диференціація, профільне навчання, старшокласники, шкільна освіта.*

Статтю присвячено вивченню теоретичних і практичних аспектів досвіду запровадження елективних курсів у профільних школах як однієї з тенденцій реформування освіти України в 2011–2017 рр. Окреслено ключові орієнтири щодо реформування системи загальної середньої освіти, які представлено у нормативно-правових документах, зокрема: «Концепції профільного навчання у старшій школі» (2013 р.); «Концепції Нової української школи» (2016 р.); оновленій редакції Закону України «Про освіту» (2017 р.); «Проекті концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» (2018 р.), «Проекті концептуальних засад реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта» (2018 р.) та ін. Розкрито сутність понять «профільне навчання», «елективні курси». Висвітлено мету та основні завдання реалізації профільного навчання. Охарактеризовано функціональну спрямованість, що полягає у нагромадженні учнів знаннями та вміннями з вибраного ними профільного предмета, що є основою їх подальшого професійного спрямування. Подано розлогу характеристику типології профільного навчання, а саме: рівневу (внутрішню) та профільну (зовнішню) диференціацію, напіввідкриту та приховану диференціацію. Зосереджено увагу на основних характеристиках елективних курсів та їх цільовому спрямуванні. Виокремлено та охарактеризовано типологію елективних курсів (допрофільні та профільні елективні курси) з погляду різних наукових підходів. Розмежовано види елективних курсів, серед яких розрізняють допрофільні та профільні ЕК. Підбірку допрофільних та профільних елективних курсів становили: загальноорієнтаційні ЕК, предметно-орієнтаційні та міжпредметні елективні курси. Серед профільних елективних курсів вирізняються такі, як міжпредметні ЕК, елективні курси з предметів, що не входять до базового навчального плану. Наведено приклади елективних курсів («Проблеми екології», «Ефективна поведінка у конфлікті», «Умови успішної комунікації», «Географія людських перспектив» тощо) та розкрито їхні змістові характеристики.

ELECTIVE COURSES IN PROFILE SCHOOLS AS ONE OF EDUCATION REFORM TRENDS (2011–2017 YEARS)

Zahorodnia A. A.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Chief Researcher at the Department of History and Philosophy of Education
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Sichovykh Striltsiv str., 52-A, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2418-1670
z_alla@i.ua*

Key words: *elective courses, differentiation, profile education, high school students, school education.*

The article is devoted to the study of theoretical and practical aspects of the experience of introducing elective courses in profile schools as one of the trends in reforming education in Ukraine in 2011–2017 of the XXI century. The key guidelines for reforming the system of general secondary education, as presented in the legal documents, in particular: «Concepts of specialized education in high school» (2013); «Concept of the New Ukrainian School» (2016); updated version of the Law of Ukraine «On Education» (2017); «Draft concept of education development in Ukraine for the period 2015–2025» (2018), «Draft conceptual framework for reforming vocational education in Ukraine» Modern vocational education «(2018), etc. The essence of the concepts «profile education», «elective courses» are disclosed. The purpose and main tasks of realization of profile education are covered. The functional orientation is characterized, which consists in the accumulation of students with knowledge and skills in their chosen profile subject, which is the basis for their further professional orientation. An extensive description of the typology of profile education is given, namely: level (internal) and profile (external) differentiation, semi-open and hidden differentiation. The focus is on the main characteristics of elective courses and their target direction. The typology of elective courses (pre-profile and profile elective courses) from the point of view of different scientific approaches is singled out and characterized. The types of elective courses are distinguished, among which there are pre-profile and profile EC. The selection of pre-profile and profile elective courses consisted of: general-orientation EC, subject-orientation and interdisciplinary elective courses). Among the profile elective courses there are such as: interdisciplinary EC, elective courses in subjects that are not included in the basic curriculum. Examples of elective courses («Problems of ecology», «Effective behavior in conflict», «Conditions for successful communication», «Geography of human perspectives», etc.) are given and their semantic characteristics are revealed.

Постановка проблеми. Десятиліття XXI ст. ознаменувалося значними змінами у соціально-економічному устрої України, у тому числі в системі загальної середньої освіти. Посилення міжнародних зв'язків із розвиненими європейськими державами, трансформаційні процеси, інформатизація та діджиталізація призвели до оновлення змісту загальної середньої освіти, спрямованої на досягнення успішної самореалізації особисті у соціумі, орієнтацію на її потреби та конкурентоздатність у сучасному мобільному світовому просторі.

Усе це стало передумовою для оновлення та прийняття низки нормативно-правових актів та документів, які регулюють діяльність закладів освіти, серед яких: «Концепція профільного навчання у старшій школі» (2013 р.) [8], «Концепція Нової української школи» (2016 р.) [7]; оновлена редакція Закону України «Про освіту» (2017 р.) [5], «Проект концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» (2018 р.) [11], «Проект концептуальних засад реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта» (2018 р.) [10] та ін., в яких старшу школу визначено профільною.

Означене актуалізувало особистісно-орієнтовану модель сучасної освіти, покликану максимально враховувати схильності, здібності та інтереси кожного учня, забезпечувати успішну реалізацію його життєвої траєкторії. У такий спосіб усе більшої популярності набуває поняття профільного навчання, а поруч із ним і запровадження елективних курсів, які повинні забезпечити як підготовку до вибору профілю в основній школі, так і сам процес профільного навчання у старшій школі.

Слід зауважити, що проблема запровадження профільного навчання у шкільній освіті України була й досі залишається предметом досліджень багатьох науковців, зокрема: С. Гончаренка, Г. Селевка, П. Сікорського (термінологічне поле профільного навчання); О. Бугайова, Н. Ничкало, І. Унта, О. Ярошенка (вивчення рівнів, форм і видів профільного навчання); Т. Полонської, В. Кизенка, О. Чеботарьова, О. Гузенко (питання організації та конструювання елективних курсів у старшій профільній школі); В. Володька, О. Горіної, М. Солдатенко та ін. (закономірності, принципи, умови ефективності індивідуалізації та диференціації навчання); Г. Авчіннікової, О. Барановської, Г. Васківської, С. Дятленко, С. Закірової (диференціація змісту навчання школярів та профільна підготовка); Л. Березівської (державна освітня політика щодо організації профільного навчання й змісту шкільної освіти в радянській Україні); М. Піддячого (соціально-професійний вибір учнів) та ін.

Мета статті полягає у вивченні основних аспектів запровадження елективних курсів у старшу шкільну ланку як однієї з тенденцій реформування змісту освіти України в 2011–2017 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все доцільно визначити сутність базового поняття дослідження «профільне навчання», яке ми розглядаємо як засіб диференціації та індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації освітнього процесу, урахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів створити умови для навчання старшокласників відповідно до їх професійного самовизначення [3].

Мета профільного навчання полягає у забезпеченні рівних можливостей для доступу старшокласників до здобуття профільної та початкової допрофесійної підготовки; гарантування неперервної освіти впродовж усього життя; виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [2].

З-поміж основних завдань профільного навчання слід виокремити: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб

учнів старшої школи в процесі їх загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їх життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів на допрофільному рівні, спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до вибраного профілю [3; 4].

Спираючись на дослідження деяких науковців (Н. Огурцова, Г. Бунтовської, І. Якиманської, Є. Певцова), Н. Шиян доходить висновку, що профільне навчання (диференціація) охоплює сукупність форм і методів навчання, спрямованих на досягнення учнями певного освітнього рівня з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Автор виокремлює два основних типи профільного навчання: рівневу (внутрішню) та профільну (зовнішню) диференціацію, напіввідкриту та приховану диференціацію [13].

Під *внутрішньою диференціацією* розуміють таку організацію освітнього процесу, за якої індивідуальні особливості учнів урахуються в умовах роботи вчителів у звичайних класах. Зовнішню диференціацію розуміють як таку організацію освітнього процесу, за якої для врахування індивідуальних особливостей учнів їх об'єднують у спеціальні диференційовані навчальні групи. Зовнішню диференціацію поділяють на елективну (гнучку) та селективну (бар'єрну). До форм навчання з елективною диференціацією належать факультативи з довільним вибором предметів на базі інваріативного ядра, із селективною – профільні класи, класи з поглибленим вивченням певного навчального предмета.

Курси за вибором (елективні курси). Це курси профільного доповнення, що мають функцію поглиблення та розширення меж профільних предметів, що розвивають і доповнюють їх зміст. Елективні курси пов'язані, насамперед, із задоволенням індивідуальних освітніх інтересів, потреб і схильностей кожного учня. Саме вони є важливим засобом побудови індивідуальних освітніх програм, оскільки найбільшою мірою пов'язані з вибором кожним школярем змісту освіти відповідно до його інтересів, здібностей, подальших життєвих планів. Елективні курси певною мірою ніби «компенсують» достатньо обмежені можливості базових і профільних предметів у задоволенні різнобічних освітніх потреб старшокласників.

Напіввідкрита диференціація полягає у тому, що рівень успішності учнів урахується в процесі адміністративно узаконеного поділу класу на групи, що є характерним, наприклад, для вивчення

іноземної мови, уроків праці тощо. Учителі, які працюють у таких групах, складають для кожної з них окремі календарні й поурочні плани. За результатами навчання й за згодою учнів у кінці кожного навчального року поділ на групи може уточнюватися, тобто їхній склад також можна вважати динамічним. Напіввідкрита диференціація втілює у собі також ідею профілізації старших класів закладу загальної середньої освіти. Прихована диференціація виявляється в поділі учнів на групи за рівнем успішності за допомогою індивідуальних карток. Підгрупи слабших учнів надається додаткова освітня підтримка.

У загальному розумінні це передбачає поглиблене вивчення низки дисциплін у вигляді елективних курсів (ЕК), які повинні забезпечити як підготовку до вибору профілю в основній школі, так і сам процес профільного навчання в старшій школі [12].

Отже, елективні курси є обов'язковим складником допрофільної підготовки і профільного навчання старшокласників, найважливішим засобом побудови індивідуальної траєкторії навчання, оскільки елективні курси пов'язані з вибором учнями змісту навчання залежно від їхніх здібностей та перспективних планів щодо вибору професії.

Мета ЕК полягає в орієнтації на індивідуалізацію навчання і соціалізацію учнів, а також у підготовці до усвідомленого і відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності [1].

Доцільно зосередити увагу на основних характеристиках елективних курсів. Передусім елективні курси є обов'язковим освітнім компонентом для всіх учнів загальноосвітніх шкіл, розраховані на один-два місяці, одну чверть або одне півріччя у широкому діапазоні тривалості (від 6–8 до 72 год.). ЕК вибираються всіма учнями без винятку в обов'язковому порядку з переліку запропонованих, і в рамках навчальних планів та обсягу годин вони проводяться нарівні з іншими уроками.

Одним із дуже важливих аспектів нашого дослідження є виокремлення типології елективних курсів (рис. 1).

Допрофільні ЕК призначені допомогти визначитися школярам 8–9-х класів у виборі профілю навчання. Вони розраховані на відносно невелику

кількість годин, що дає змогу школярам упродовж року випробувати себе в різних видах діяльності відповідно до запропонованих профілів [6].

Натомість профільні ЕК мають на меті підготовку учнів до усвідомленого вибору майбутньої професії, орієнтуючи їх на індивідуалізацію та соціалізацію навчання. Вони слугують доповненням змісту допрофільного курсу, розвивають зміст одного з базових курсів, задовольняють різноманітні пізнавальні інтереси школярів, забезпечуючи належну підготовку за дисциплінами, які стануть основними в профільній підготовці учня з певним пакетом ЕК, зменшуючи при цьому вірогідність хибного вибору подальшої професії.

Розглянемо більш детально кожен із видів допрофільних та профільних ЕК [12].

Загальноорієнтаційні ЕК мають на меті наділення учнів інформацією щодо профілів навчання у старшій школі, ознайомлення зі світом професій та специфікою їхніх видів діяльності, допомагають вибрати профіль навчання з урахуванням індивідуальних нахилів та здібностей, а також дають змогу здійснити професійні спроби і спроектувати майбутню професійну кар'єру.

Предметно-орієнтаційні ЕК зорієнтовані на поглиблене вивчення певного навчального предмета, що виходить за межі шкільної програми, і спонукатимуть учня до подальшого вивчення предмета в класі даного профілю.

Міжпредметні ЕК у системі допрофільної підготовки орієнтують учнів на вивчення конкретного навчального предмету на профільному рівні, розкриваючи при цьому специфіку його вивчення у взаємозв'язку з іншими профільними предметами.

Своєю чергою, міжпредметні елективні курси поділяються на [12]:

- *ЕК підвищеного рівня* (рівномірне поглиблене вивчення вибраного предмета);
- *ЕК-спецкурси* (поглиблене вивчення окремих розділів основного курсу, що входять у програму даного предмета);
- *ЕК, в яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу* (поглиблене вивчення окремих розділів із відповідного предмета, які не входять у його базову програму);



Рис. 1. Типологія елективних курсів за В. Орловим [9]

– прикладні ЕК (ознайомлення учнів із важливими шляхами і методами застосування знань на практиці, спрямованими на розвиток інтересу учнів до виробництва);

– ЕК за історією предмета (ознайомлення учнів з основними історичними подіями, датами та діями відповідного предмета);

– ЕК за методами вирішення задач (допомога учням у вирішенні задач на основі, наприклад, хімічного експерименту).

Слід також більш детально охарактеризувати основні види профільних елективних курсів та їх цільове спрямування.

Завданням предметних курсів є поглиблення і розширення знань із предмета, який входить у базовий навчальний план школи. Сюди входять предмети з переліку базового навчального плану.

Міжпредметні курси зосереджено на інтеграції знань учнів про природу і суспільство. Прикладами таких курсів можуть бути «Основи біотехнології», «Основи космонавтики» тощо.

Елективні курси з предметів, що не входять до базового навчального плану, покликані нада-

вати учням інформацію щодо психологічних, соціальних та культурологічних проблем людства («Проблеми екології», «Ефективна поведінка у конфлікті», «Умови успішної комунікації», «Географія людських перспектив» тощо).

Висновки. Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми впровадження елективних курсів у профільних школах як однієї з тенденцій реформування освіти (2011–2017 рр.) дає підстави дійти таких висновків. Функціональна спрямованість елективних курсів полягає у наділенні учнів знаннями та вміннями з вибраного ними профільного предмета, що є основою їх подальшого професійного спрямування. Робота курсів за вибором покликана задовольнити освітній запит, інтереси, схильності та здібності учня. Широке різноманіття типології ЕК зумовлене появою суперечностей між виникненням інноваційних форм організації навчання та закоріненим устроєм освітнього процесу у загальноосвітніх школах. Перспектива подальших наукових розвідок полягає у виокремленні та критичному аналізі структурних елементів програм елективних курсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Егорова А.М. Профильное обучение и элективные курсы в средней школе. *Теория и практика образования в современном мире* : материалы междунар. заоч. науч. конф. Санкт-Петербург : Реноме, 2012. С. 166–179.
2. Загородня А.А. Профільне навчання як форма радикальної диференціації навчання. *Педагогічні науки*. 2020. № 2(35). С. 17–22. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-02>.
3. Загородня А.А. Основні підходи до конструювання змісту навчання в профільних класах середніх загальноосвітніх шкіл (2011–2017 рр.). *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції RESULTS OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH AND DEVELOPMENT*, 4–6 квітня 2021 р. Іспанія, м. Мадрид. С. 243–248.
4. Загородня А.А. Профілізація загальної середньої освіти в контексті ідей НУШ. *Молодь і ринок*. 2019. № 10(177). С. 126–130.
5. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
6. Кизенко В.І., Орищак Л.Л., Чернега В.Г. Курси за вибором у структурі профільного навчання. *Профільне навчання: теорія і практика* / за ред. канд. пед. наук Л.А. Липової. Київ : Компас, 2007. С. 5.
7. Концепція Нової української школи (колегія МОН від 27.10.2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.05.2021).
8. Концепція профільного навчання в старшій школі. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/ (дата звернення: 05.05.2021).
9. Орлов В.А. Типология элективных курсов и их роль в организации профильного обучения. *Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования*. Москва : ИОСО РАО, 2003. С. 89–96.
10. Проект концептуальних засад реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>. (дата звернення: 05.05.2021).
11. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <https://osvita.ua/news/43501/> (дата звернення: 05.05.2021).
12. Чеботарьов О.М., Гузенко О.М., Рахлицька О.М. Елективні курси та їх роль у профільному навчанні : методичні вказівки. Одеса : ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2020. 42 с.
13. Шиян Н.І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика. Полтава : АСМІ, 2004. 442 с.

REFERENCES

1. Egorova A.M. (2012) Profil'noe obuchenie i e'lektivny'e kursy' v srednej shkole [Profile education and elective courses in secondary school]. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy' mezhdunar. zaoch. nauch. konf. Spb. : Renome*. P. 166–179.
2. Zahorodnia A.A. (2020) Profilne navchannia yak forma radykalnoi dyferentsiatsii navchannia [Profile education as a form of radical differentiation of study]. *Pedahohichni nauky*. No. 2 (35). P. 17-22. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-02>.
3. Zahorodnia A.A. (2021) Osnovni pidkhody do konstruiuvannia zmistu navchannia v profilnykh klasakh serednikh zahalnoosvitnikh shkil (2011-2017 rr.) [Basic approaches to constructing the content of education in specialized classes of secondary schools (2011-2017)]. *Zbirnyk materialiv II Mizhnarodnoi nauko-vo-praktychnoi konferentsii RESULTS OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH AND DEVELOPMENT, 4-6 of April. Spain, Madrid*. P. 243-248.
4. Zahorodnia A.A. (2019). Profilizatsiia zahalnoi serednoi osvity v konteksti idei NUSh [Profiling of general secondary education in the context of NUSh ideas]. *Naukovo-ped. zhurn. «Molod i rynok»*. No 10(177). P. 126-130.
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38-39, st.380) [The Law of Ukraine «On Education» (Verkhovna Rada of Ukraine (BBR), 2017, № 38-39, p.380)].
6. Kyzenko V.I., Oryshchak L.L., Cherneha V.H. (2007) Kursy za vyborom u strukturi profilnoho navchannia. Profilne navchannia: teoriia i praktyka [Elective courses in the structure of profile training.] / Za red. kand. ped. nauk Lypovoi L.A. K.: VVP «Kompas», 2007. P. 5.
7. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly (kolehii MON vid 27.10.2016) [Concept of the New Ukrainian School (MES Board of 27.10.2016)]. (2016, October 27). URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
8. Kontsepsiia profilnoho navchannia [The concept of profile training]. URL: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>.
9. Orlov V.A. (2003) Tipologiya e'lektivny'kh kursov i ikh rol' v organizaczii profil'nogo obucheniya. Profil'noe obuchenie v usloviyakh modernizaczii shkol'nogo obrazovaniya [Typology of elective courses and their role in the organization of profile education. Profile education in the context of modernization of school education]. M. : IOSO RAO. P. 89–96.
10. Proiekt kontseptualnykh zasad reformuvannia profesiinnoi osvity Ukrainy «Suchasna profesiina osvita» [Draft conceptual framework for reforming vocational education in Ukraine «Modern vocational education»]. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-kontseptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita_.
11. Proekt Kontsepsii rozvytku osvity Ukrainy na period 2015–2025 rokiv» [Draft Concept of Education Development of Ukraine for the period 2015–2025 yaers]. URL: <https://osvita.ua/news/43501/>.
12. Chebotarov O.M., O.M. Huzenko, O.M. (2020) Rakhlytska Elektyvni kursy ta yikh rol v profilnomu navchanni: metod. vkazivky dlia studentiv III kursu f-tu khimii ta farmatsii spetsialnosti 014 «Serednia osvita (Khimiia)» [Elective courses and their role in profile education: a method. instructions for third-year students of the Faculty of Chemistry and Pharmacy, specialty 014 «Secondary Education (Chemistry)»]. Odesa : Odes. nats. un-t im. I. I. Mechnykova. 42 p.
13. Shyian N.I. (2004) Profilne navchannia u shkolakh silskoi mistsevosti: teoriia i praktyka [Specialized training in rural schools: Theory and Practice]. Poltava : ASMI. 442 p.

CLASSICAL UNIVERSITY EDUCATION IN WESTERN UKRAINE: HISTORY REVIEW

Kugai K. B.

*Senior Lecturer at Foreign Languages Department
Kyiv National University of Technologies and Design
Nemyrovych-Danchenko str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9838-904X
sketch_k2008@ukr.net*

Key words: *brotherhood, enlightenment, brethren schools, printing office, literacy, cultural traditions, historical and pedagogical process.*

The article deals with an analysis of the history of higher education development on the Western Ukrainian lands in second half of 17th – early 20th centuries. It is an attempt to substantiate the process of formation and development of classical university education in Western Ukraine and to highlight the main stages.

Despite rather broad chronological boundaries of the research, in modern literature the topic of classical university education formation in Western Ukraine is not sufficiently discussed. This demonstrates the need to cover the issues and the relevance of the article's topic.

Each nation in its historical development for many centuries has created and accumulated its main capital – moral and spiritual values as the basis for culture formation. But the culture of a nation appears and develops as a part of universal culture. Everything that was developed by mankind before the twentieth century served as a basis for the creation of a new higher education system. Knowledge of its history will allow a deeper analysis of the processes that took place during its development, and select the most valuable that will further develop the modern education system.

The higher education development history is the object of historical and pedagogical research. Moreover, these studies are needed to create a new model of higher education in Ukraine in the new century.

The study of the pedagogical heritage of the past with its achievements and omissions allows scientists to summarize the real picture in the development of domestic pedagogical thought as a holistic multifaceted phenomenon, to identify national conceptual discussions and analyze them in accordance with modern requirements.

The science development with the emergence of university education was closely connected with the general cultural processes that Ukrainian society experienced during that period. The radical turn to the West was marked by new qualitative changes in all spheres of educational and scientific life of Ukrainian people.

КЛАСИЧНА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД

Кугай К. Б.

старший викладач кафедри іноземних мов

Київський національний університет технологій та дизайну

вул. Немировича-Данченка, 2, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-9838-904X

sketch_k2008@ukr.net

Ключові слова: *братство, просвітництво, братські школи, друкарня, письменність, культурні традиції, історико-педагогічний процес.*

Стаття є аналізом історії розвитку університетської освіти саме на західноукраїнських землях у другій половині XVII – на початку XX ст., спробою обґрунтувати процес становлення та розвитку класичної університетської освіти в Західній Україні і виділити основні етапи.

Незважаючи на досить широкі хронологічні межі дослідження, у сучасній літературі тема становлення класичної університетської освіти саме в Західній Україні розкрита недостатньо. Це свідчить про потребу у висвітленні цих питань та актуальність вибору теми статті.

Кожен народ у своєму історичному розвитку впродовж багатьох століть створював і акумулював свій головний капітал – морально-духовні цінності як основу формування культури. Але культура того чи іншого народу постає й розвивається як частина загальнолюдської культури. Усе, що було напрацьовано людством до XX ст., слугувало певною базою для створення нової системи вищої освіти. Знання її історії дасть змогу більш глибоко проаналізувати перебіг процесів, що відбувалися в процесі її розвитку, і відібрати те найцінніше, що дасть можливість надалі розвивати сучасну систему освіти.

Історія розвитку вищої школи є об'єктом історико-педагогічних досліджень. Більше того, ці дослідження необхідні для створення нової моделі вищої освіти в Україні в новому столітті.

Вивчення педагогічної спадщини минулого з її досягненнями й упущеннями дає можливість ученим узагальнити реальну картину розвитку вітчизняної педагогічної думки як цілісного багатогранного явища, виокремити національні концептуальні дискусії та проаналізувати їх відповідно до сучасних вимог.

Розвиток науки у період зародження університетської освіти був тісно пов'язаний із тими загальнокультурними процесами, які переживало українське суспільство у цей період. Радикальний поворот до Заходу позначився новими якісними зрушеннями в усіх сферах освітньо-наукового життя українського народу.

Problem statement. The emergence of classical university education in Western Ukraine is rather complex, long and multifaceted process, which was preceded by a number of social, economic, political, scientific, organizational events and transformations.

Classical university education formation was preceded by the activities of primary and secondary levels educational institutions. The brotherhoods and printing houses activities had a significant impact on the development of university education, as well as the activities of scientists, educators, and patrons of the time. In Ukraine, the first higher educational institutions akin to European classical university

were Ostroh higher school and Kyiv Brotherhood (Mohyla) Collegium. Traditionally, classical university education was based on natural sciences, social sciences and humanities.

The formation of higher university education in Ukraine, as a socio-historical process, is closely related to the events of the state historical development and correlates with the process of university education formation in other countries.

It should be noted that the study of higher university education formation in Ukraine is insufficiently comprehensive, researched and scientifically substantiated in pedagogical, historical and journalistic liter-

ature. Some issues are revealed more deeply, others – less deeply. In particular, the vast majority of sources that reveal the problem of classical university education formation in Ukraine do not focus on the western regions. Also, researchers have not covered the problem of the stages in university education formation in Western Ukraine. Therefore, this issue remains open.

Recent research and publications analysis.

The matter of Ukrainian university education formation and development was considered in the works of A.M. Aleksyuk, T.V. Bohatyrova, O.V. Hluzman, N.M. Demianenko, H.H. Yefymenko, V.M. Krasnykov, O.O. Liubar, V.K. Maiboroda, A.N. Novomynskyi, M.H. Stelmakhovych, Ye.P. Stepanovych, D.T. Fedorenko and other scientists. In particular, the study of N.M. Demianenko is dedicated to the pedagogical paradigm of higher education in Ukraine. Peculiarities of higher pedagogical education in Ukraine and the history of Ukrainian pedagogy were studied by V.K. Maiboroda and D.T. Fedorenko.

The activities of brotherhoods and their contribution to the formation and development of higher education were studied by such scholars as B. Hod, L. Koba, Ya. Isaievych, K. Kharlampovych and others.

Among the special historical research is the work of S. Siropolko “History of education in Ukraine”, where the author pays attention to the formation and development of classical universities in Ukraine, starting from the first classical higher education institutions in the sixteenth century and to the Soviet reorganization of university education in the 1930s, and also reveals the peculiarities of their activities.

The purpose of research is to analyze the process of formation and development of classical university education in Western Ukraine (second half of 17th – early 20th centuries). To achieve this goal the following **tasks** were set: to study the state of development of the problem of classical university education formation in the Western Ukrainian lands in the scientific and pedagogical literature; to identify the prerequisites for the formation and development of classical university education in Western Ukraine.

Basic material. In the history of our country the 16th-17th centuries was a period of complex economic transformations and political events. The Russian state strengthened and developed. In Ukraine there was a struggle of the masses against feudal, Polish noble enslavement and Catholicism.

The emergence of classical university education in Western Ukraine was preceded by a number of religious-type reasons (enforcement of Catholicism in Ukrainian Orthodoxy), the activity of brotherhoods (as organizations that promoted cultural, religious and national liberation movement against Polonization, catholicization, cultural Polonization, etc.), as well as cultural, historical, economic and social conditions of the period.

At the end of the 16th and in the 17th centuries, the conflict between Orthodoxy and Catholicism, according to D. Chyzhevskyi, created “the ground for the formation of two phenomena – religious controversy and national school”. According to him, both “religious controversy necessarily required theological studies” and the public school, which appeared and spread through the efforts of religious and national organizations – brotherhoods, “led to the organization of higher education with religious colour” [1, p. 24].

There are diametrically opposed views on the process of coexistence of Catholic and Orthodox educational institutions in Ukraine in the 16th – early 18th centuries: from the idea of beneficial influence of that time higher European culture on Ukrainian one through catholic (Latin) education to the interpretation of this phenomenon as a cultural genocide by Polish Catholic colonizers. The result of this coexistence was undoubtedly a period of prosperity of education, science and culture. According to Ivan Ohienko, the 17th century is the golden age of Ukrainian culture [10].

The process of coexistence of Catholic and Orthodox education was turbulent and full of contradictions, but it is impossible to deny its end result – maturity of Ukrainian pedagogy, a variety of school types in the 16th-18th centuries. This period is called the era of the Ukrainian Renaissance.

Political, national, religious situation in Ukraine in the 16th – 17th centuries led to the development of two areas of education [5]:

- Orthodox (brethren schools; schools founded by rural communities where deacons taught; schools at Orthodox churches and monasteries; Sich and Cossack schools);

- Catholic (schools of Catholic orders – Jesuits, Basilians, Dominicans, Piarists). There were also Uniate schools established on the basis of the Orthodox ones after the Union of Brest in 1596; schools of Protestant communities; national schools of different peoples who lived in Ukraine.

Brotherhoods played an important role in the spread of education (first schools and later higher education). These were national-religious public organizations of Ukrainian and Belarusian Orthodox bourgeoisie in the 16th-18th centuries. These organizations of urban population, primarily artisans and merchants, united to fight against the Polonization and catholicization of the Ukrainian population [2, p. 87-90]. Brotherhood is a unique phenomenon in the national history of Ukrainian people in terms of the role they have played in consolidating the nation on the ideological basis of Orthodoxy and through work among all segments of the population. Archival sources [4] characterize brotherhoods as special communities within churches that have been of great help in the struggle for Orthodoxy.

Brotherhoods were quite common in Europe. Even in the Middle Ages, free groups were created for religious and charitable professional activities. In Ukraine, the activities of brotherhoods were also aimed at education [6, p. 5].

Brethren schools are Ukrainian religious and national educational institutions of Orthodox patrons, which were created with the support of brotherhoods and the Orthodox Church [2, p. 87-90].

The most important brotherhood's task was spreading education among the Ukrainian population, protecting the Ukrainian nation, and at the same time defending Orthodoxy from Catholicism. The brotherhoods acquired their religious character exactly under the influence of the struggle against Protestantism and Catholicism. Eventually, they guarded national needs, creating schools and printing-offices.

Researchers unanimously emphasize the positive role of brotherhoods in the purification of religious and church life, in the development of education and culture. Ivan Ohienko, characterizing the educational activities of brethren schools, noted that they "...realized early that a good education is the best weapon to defend the father's faith" [9, p. 140-141].

Under pressure from the progressive forces of Ukraine, King of Poland Stephen Bathory allowed the Vilna brotherhood to open schools. In 1585 this right extended to all brotherhoods of the Grand Duchy of Lithuania and Galicia. In the same year, the first enrolment of students at Lviv brethren school took place [3, p. 56-61].

Brethren schools did not provide higher education, but provided a fairly decent level of knowledge, which was enough for people to protect themselves from enslavement policy and protect the country from decline.

According to the latest scientific research [8], the following main stages of Ukrainian university education formation and development are distinguished:

- origin and formation of university education (17th-18th centuries);
- transformation of universities into educational centres (since 1803);
- formation of university education in Ukraine after the October Socialist Revolution;
- formation of university education in Ukraine after the Great Patriotic War;
- renewal of university education after 1991 in an independent state.

After the annexation of Galicia to the Austrian Empire, which was at the height of its heyday at the time (1772), the level of education in Western Ukraine began to improve due to reforms – schools were built, teaching methods were modernized.

There was a short period of improvement in the state of Ukrainian education associated with the bourgeois-democratic revolution in 1848 (the ban

on teaching the Ukrainian language in schools was lifted, private Ukrainian schools were organized). The policy of national oppression continued, especially in education. After 1867, the Polish language was the leading language at Lviv University and all vocational schools and gymnasiums.

General imperial system of education was introduced in the lands of Eastern Galicia and Bukovyna. Primary education was carried out in parochial (church), later – trivial (public) and main primary schools. Sometimes Ukrainian language was studied in Latin script. From 1867 the study of Polish language became obligatory. In the second half of the 19th century a new type of primary bilingual school emerges – the Utraquist school, where the main subjects were taught in Polish and the rest in Ukrainian. All primary schools were divided into rural and urban. The curriculum in the rural school was primitive, did not provide opportunities for further education. [11].

After a short period of improvement in the state of Ukrainian education associated with the bourgeois-democratic revolution of 1848 (the ban on teaching the Ukrainian language in schools was lifted, private Ukrainian schools were organized), the policy of national oppression continued, especially in education. After 1867, the Polish language was the leading language at Lviv University and all vocational schools and gymnasiums.

Secondary education was represented by classical gymnasiums and real schools with Polish as the language of instruction. The Ukrainian Church, which opposed education Germanization and Polonization, played an important role. A reading book, a catechism, and an ABC book are currently published for parochial schools. In the second half of the 19th century the Ukrainian clergy are fighting for the right to supervise schools.

The Polonization of education provoked active opposition from the Ukrainian intellectuals. The achievement was the establishment of Ukrainian Language Department (1851) and Ukrainian History Department at Lviv University, headed by M. Hrushevskyi (1898).

At the beginning of the 17th century a significant part of Ukrainian youth studied in Catholic schools. To raise the level of Catholic schools and Catholicism in general, the episcopate called on the Jesuits in Poland. Since then, the Jesuits began to establish schools also in the Belarusian-Ukrainian lands.

On January 20, 1661, King John II Casimir signed a diploma, which awarded the Jesuit College in Lviv "academy dignity and university title" with the right to teach all university disciplines of the time, awarding bachelor's, licentiate, master's and doctoral degrees. However, immediately after signing the diploma, the establishment of the academy met with strong opposition from the University of Krakow and some influ-

ential people in the state who supported it. Despite the obstacles, training at Lviv University followed the example of other European academies [7, p. 261].

In 1868, the Bukovyna Seim raised the question of founding a law academy in Chernivtsi. And in 1872 the deputy of the region Dr. Kostiantyn Tomashchuk at a meeting on November 28, 1872 put forward and justified the proposal to establish a university in Chernivtsi.

By the decree of the Austrian Emperor Franz Joseph of March 31, 1875, the University of Chernivtsi was established, including the Greek Orthodox faculty of theology, the only Orthodox faculty in the Austrian Empire. October 4, 1875 was the grand

opening of the university – Chernivtsi University named after Franz Joseph.

Conclusions. The history of higher education development shows that higher education system is a kind of model of socio-cultural conditions that have emerged in society at a certain historical stage. That is why it is the object of historical and pedagogical research. Moreover, these studies are needed to create a new model of higher education in Ukraine in the current century.

Achievements of university education in Ukraine allow us to say that the system of national university education has deep historical roots, a solid scientific basis and a unique national tradition.

BIBLIOGRAPHY

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
3. Бокань В., Польовий Л. Історія культури України. Київ, 1998. 232 с.
4. Духовные нужды православия в Галиции. В связи с религиозным прошлым / ЦДІАК України (Центральний державний історичний архів України, м. Київ) Ф. 363. Оп. 1. Спр. 142. Арк. 60–62.
5. Історія українського шкільництва та педагогіки. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/2295/97/> (дата звернення: 24.12. 2020).
6. Кугай К.Б. Вплив братств на становлення та розвиток класичної університетської освіти в Західній Україні (XVII ст.). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Історія. Філософія. Політологія»*. 2019. № 16. С. 4–7.
7. Кугай К.Б. Організаційно-педагогічні передумови становлення і розвитку Львівського університету. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 29. Т. 2. С. 259–263.
8. Міщинська І.В. Особливості розвитку університетської освіти в Україні. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(4). С. 41–47.
9. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. Київ, 1992. С. 140–142.
10. Пінчук Ю.А., Завальнюк О.М. Огієнко Іван Іванович. Енциклопедія історії України ; Інститут історії України НАН України. Київ : Наук. думка, 2010. Т. 7. 520 с.
11. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ : Наук. думка, 2001. 912 с.

REFERENCES

1. Aleksyuk A.M. (1998) *Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Istorii. Teorii: pidruchnyk [Higher education pedagogics. History. Theory: textbook]*. Kyiv: Lybid. 560 p. [in Ukrainian].
2. Artemova L.V. (2006) *Istorii pedahohiky Ukrainy: pidruchnyk [History of pedagogics in Ukraine: textbook]*. Kyiv: Lybid. 424 p. [in Ukrainian].
3. Bokan V., Polovyi L. (1998) *Istorii kultury Ukrainy [Culture history of Ukraine]*. Kyiv. 232 p.
4. *Duhovnyie nuzhdy pravoslaviya v Galitsii. V svyazi s religioznyim proshlyim [The spiritual needs of Orthodoxy in Galicia. In the context of religious past]* // CSHAK of Ukraine (Central State Historical Archive of Ukraine in Kyiv). F. 363. D. 1. Arch. 142. Pp. 60-62.
5. *Istorii ukrainskoho shkilnytstva ta pedahohiky* retrieved from <http://studentam.net.ua/content/view/2295/97/> [in Ukrainian] (viewed on December 24, 2020)
6. Kugai K.B. (2019) *Vplyv bratstv na stanovlennia ta rozvytok klasychnoi universytetskoï osvity v Zakhidnii Ukraini (XVII st.) [Brotherhoods influence on the formation and development of classical university education in Western Ukraine (XVII c.)]*. Scientific bulletin of International humanitarian university. Edition: History. Philosophy. Politology. Odesa. №16. Pp.4-7 [in Ukrainian].
7. Kugai K.B. (2020) *Orhanizatsiino-pedahohichni peredumovy stanovlennia i rozvytku Lvivskoho universytetu [Organizational and pedagogical preconditions for the formation and development of Lviv university]*. Humanities science current issues: interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University young scientists research papers. Drohobych: publishing house “Helvetica”. Iss. 29. Vol. 2. Pp. 259-263.

8. Mishchynska I.V. (2013) *Osoblyvosti rozvytku universytetskoï osvity v Ukraini [Development features of university education in Ukraine]*. Problemy suchasnoï pedahohichnoï osvity. Pedahohika i psykholohiia. Iss. 39(4). Pp. 41-47.
9. Ohiienko I. (1992) *Ukrainska kultura: Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho narodu [Ukrainian culture: Brief history of Ukrainian people cultural life]* Kyiv. Pp. 140-142 [in Ukrainian].
10. Pinchuk Yu.A., Zavalniuk O.M. (2010) *Ohiienko Ivan Ivanovych. Entsyklopediia istorii Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy [Ohiienko Ivan Ivanovych. Encyclopedia of Ukrainian history. NASU Institute of history of Ukraine]*. Kyiv: Nauk. dumka. Vol. 7. 520 p. [in Ukrainian].
11. Siropolko S. (2001) *Istoriia osvity v Ukraini [History of education in Ukraine]* Kyiv: Nauk. dumka. 912 p. [in Ukrainian].

РОЗВИТОК ІДЕЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ В 50-ТІ – 70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Пісоцька М. Е.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-8743-7728
m.e.pisotska@gmail.com*

Кадашевич К. О.

*аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-5762-6579
k.kadashevich89@gmail.com*

Ключові слова: *принцип індивідуалізації навчання, принцип проблемності навчання, нормативно-правова база, індивідуально-типологічні особливості учнів, рівень вирішення проблемних ситуацій, методи проблемного навчання, етапи розумового процесу, критерії реалізації.*

У статті схарактеризовано підходи до тлумачення ключових понять дослідження, надано власні їх визначення, згідно з якими індивідуалізація навчання трактується як процес, спрямований на розвиток індивідуальності, формування індивідуальної стратегії самовизначення та самореалізації, що передбачає найповніше урахування індивідуальних особливостей кожного його учасника, реалізацію системи індивідуалізованих способів і прийомів, взаємозумовлених дій вчителя та учнів на всіх етапах навчальної діяльності; проблемне навчання – як вид навчання, що передбачає створення вчителем на уроці проблемних ситуацій та організацію їх вирішення на рівні навчальних можливостей учнів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито сутність принципу проблемності, мету проблемного навчання, психологічну структуру проблемної ситуації, розумові дії учнів щодо її вирішення.

Наведено фактори, які сприяли актуалізації ідеї індивідуалізації проблемного навчання у 50-ті роки; напрямки досліджень вітчизняних педагогів та психологів, що слугували у ці часи науковим підґрунтям для розвитку в подальшому індивідуалізації проблемного навчання; нормативні документи, положення яких були підставою для активної розробки теорії індивідуалізації проблемного навчання вітчизняними науковцями у 60-ті – 70-ті роки.

Підкреслено визнання науковцями однією з основних вимог до організації проблемного навчання його здійснення на межі труднощі, тобто в зоні найближчого розвитку учнів; визначення у якості показника труднощі ступеня узагальнення, якого повинен досягти учень у процесі виявлення нового знання в проблемній ситуації; обґрунтування важливості поступового зростання рівня складності проблеми для розвитку учнів; виділення певних індивідуально-типологічних особливостей школярів як умов ефективності проблемного навчання, умовних рівнів вирішення проблемних ситуацій, підстав для перевodu школярів з досягнутого рівня на вищий.

Наголошено на зведенні науковцями різних рівнів проблемності у ранг об'єктивної основи для виділення різних методів навчання; доведенні ефективності здійснення індивідуалізації на всіх етапах проблемного навчання, застосування конкретних способів диференціації проблемного навчання учнів на уроці, обрання певних критеріїв реалізації проблемного навчання з огляду на індивідуальні особливості учнів.

DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUALIZATION IDEA OF STUDENT PROBLEM-BASED LEARNING IN DOMESTIC PEDAGOGY OF THE 50S – 70S OF THE XX CENTURY

Pisotska M. E.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Education and Innovative Pedagogy
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Alchevskykh str., 29, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8743-7728
m.e.pisotska@gmail.com*

Kadashevych K. O.

*Postgraduate Student at the Department of Education and Innovative Pedagogy
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Alchevskykh str., 29, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5762-6579
k.kadashevich89@gmail.com*

Key words: *individualization principle in learning, problemacy principle in learning, regulatory and legal framework, individual and typological features of students, level of solving problem situations, methods of problem-based learning, stages of the mental process, implementation criteria.*

The article describes the approaches to defining key research concepts, provides their own definitions.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the problemacy principle, the purpose of problem-based learning, the psychological structure of the problem situation, the mental actions of students to solve it are revealed.

The factors that contributed to the actualization of the individualization idea of problem-based learning in the 50s; lines of research of domestic pedagogues and psychologists, which served at that time as a scientific basis for its further development; regulatory documents, the provisions of which were the basis for the active development of the individualization theory of problem-based learning by domestic scientists in the 60s – 70s are given.

Emphasis is placed on the recognition by scientists of one of the main requirements to the organization of problem-based learning – it is its implementation on the verge of difficulty, i.e. in the area of immediate development of students; determining by them as an indicator of difficulty the degree of generalization that the student must achieve in the process of identifying new knowledge in a problem situation; substantiation of the importance of gradually increasing the level of complexity of the problem for the development of students; selection of certain individual and typological features as conditions of efficiency of problem-based learning, conditional levels of solving problem situations, grounds for transferring the student from the achieved level to a higher one. Emphasis is placed on the raising of different levels of problemacy by scientists to the rank of an objective basis for the selection of various learning methods; proving by them the efficiency of individualization at all stages of problem-based learning, the use of specific methods of problem-based learning differentiation of students at the lesson, the choice of certain criteria in the implementation of problem-based learning given the individual characteristics of students.

Постановка проблеми. Стратегічним курсом удосконалення загальної середньої освіти України визначено її гуманізацію, тобто орієнтацією на найповніше задоволення різноманітних освітніх потреб учнів, набуття ними компетентностей з урахуванням особистих навчальних цілей, уподобань, здійснення допомоги в життєвому самовизначенні та самореалізації на основі встановлення партнерських взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року).

Вирішенню поставленого завдання сприяє пошук шляхів реалізації можливостей індивідуалізації навчального процесу.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях індивідуалізація навчання вивчається як засіб: забезпечення позитивної мотивації до навчання (О. Гребенюк, Т. Гребенюк, Т. Головань, Б. Дьяченко, О. Фаст та інші); формування пізнавальної активності та самостійності як якостей особистості (Я. Бойко, В. Буряк, Н. Лобко-Лобановська, В. Лозова, О. Малихін та інші); розвитку творчих здібностей (В. Кушнір, Г. Кушнір, Н. Рожкова, О. Скориніна, Н. Федорова та інші); організації навчання у різних формах (Г. Васьківська, Т. Дейниченко, Л. Липова, Н. Пожар, Г. Саранцев та інші); упровадження комп'ютерного (Т. Гергей, В. Ляудіс, Є. Машбиць, О. Тихомиров та інші), дистанційного (Н. Жевакіна, Т. Іванова, О. Собаєва, П. Стефаненко, О. Хмель та інші), адаптивного (В. Богорєв, А. Іванов, Ю. Машбиць, О. Огієнко, П. Федорчук), кредитно-модульного (Т. Алексеєнко, Т. Козак, І. Мороз, А. Фурман, П. Юцявічене та інші) навчання. Предметом наукового пошуку науковців (Г. Адамова, Л. Борисенко, Н. Журавська, Л. Конопляник, О. Повідайчик та інші) є й різні аспекти організації проблемного навчання. Однак сьогодні відсутнє дослідження, у якому комплексно та системно аналізується теорія і практика індивідуалізації проблемного навчання учнів у вітчизняних закладах загальної середньої освіти другої половини XX століття.

Мета статті – аналіз та уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених фактів, висновків, рекомендацій, що містяться у вітчизняних нормативних документах діяльності закладів загальної середньої освіти та психолого-педагогічній літературі з питань індивідуалізації проблемного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зауважимо, що в науково-педагогічних працях

відсутній єдиний підхід до визначення категорій «індивідуалізація навчання» та «проблемне навчання», існує тенденція до поступового змістовного уточнення й наповнення цих термінів. Серед наявних визначень виділимо підходи, згідно з якими:

– індивідуалізація навчання визначається як дидактичний принцип (О. Братанич, Ю. Олексін, Д. Чернілевський), педагогічний процес (І. Белогорцева, Т. Васильєва, О. Невмержицький, В. Сластьонін), система (Д. Байсалов, Т. Годованюк, А. Кірсанов, М. Солдатенко), відокремлення (виділення) учня в процесі навчання (Н. Лобко-Лобановська), урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається (В. Гольховой, В. Крутецький, С. Мелікова, Н. Прасол, І. Унт), процес розкриття індивідуальності (В. Володько, О. Іванова), трансформації особистості (С. Масич, А. Нісемчук, О. Панасюк);

– проблемне навчання трактується як сукупність певних специфічних дій вчителя та учнів (В. Оконь), система методів (П. Лузан, Д. Чернилевський), процес взаємодії викладача і студента на суб'єкт-суб'єктному рівні (О. Повідайчик), принцип навчання (М. Махмутов, Г. Понурова), тип розвивального навчання (І. Лернер, М. Фіцула), технологія навчання (Г. Адамова, Н. Журавська, С. Яблоков).

У нашому дослідженні категорію «індивідуалізація навчання» визначаємо як процес, спрямований на розвиток індивідуальності, формування індивідуальної стратегії самовизначення та самореалізації, що передбачає найповніше урахування індивідуальних особливостей кожного його учасника, реалізацію системи індивідуалізованих способів і прийомів, взаємозумовлених дій вчителя та учнів на всіх етапах навчальної діяльності.

Поняття «проблемне навчання» трактуємо як вид навчання, що передбачає створення вчителем на уроці проблемних ситуацій та організацію їх вирішення на рівні навчальних можливостей учнів.

Актуалізацію розробки ідеї індивідуалізації проблемного навчання у 50-ті роки після його заборони в УРСР на початку 30-х років пов'язуємо, з одного боку, з необхідністю післявоєнного відродження країни, подолання нестачі кваліфікованих кадрів, а з іншого боку, з наявністю в багатьох школах другорічництва й низької успішності учнів (наказ № 56 від 11.02.1950 р. «Про підсумки січневих нарад учителів й завдання відділів народної освіти та шкіл», наказ № 587 від 27.08.1952 р. «Про підсумки роботи шкіл робітничої та сільської молоді за 1951/52 навчальний рік й завдання на 1952/53 навчальний рік»). Серед причин останнього факту в передових статтях педагогічної преси цих років називалися серйозні недоліки «у самому навчальному процесі, у системі та методах навчання» [18, с. 6]; зосередження

уваги вчителів «на тому, чому навчати» та ігнорування «майже повністю того, як навчаються діти» [18, с. 9]; недооцінка вчителями ролі самостійної роботи учнів [18, с. 8] та не завжди уміле поєднання на уроці колективної форми роботи з індивідуальним підходом до окремих учнів [18, с. 10].

Тому в нормативних документах, що спрямовували діяльність закладів загальної середньої освіти у 50-ті роки, наголошувалося на необхідності застосування вчителями на уроках активних методів роботи з учнями, які б сприяли свідомому сприйняттю ними навчального матеріалу, розвитку їх самостійного мислення (наказ № 101 від 12.08.1958 р. «Про підсумки роботи шкіл Української РСР за 1957/58 навчальний рік й завдання шкіл, відділів народної освіти та інститутів удосконалення кваліфікації вчителів у 1958/59 навчальному році»).

Підкреслимо, що науковим підґрунтям для організації проблемного навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів було формулювання основної суперечності процесу навчання (М. Данилов, 1959 р.) як протиріччя «між навчальними та практичними завданнями, що висувуються у ході навчання, та наявним рівнем знань, умінь, розумового розвитку тих, хто навчається» [9, с. 42]; виявлення недоліків у розумових операціях учнів, подолання яких дозволить підняти їхню аналітико-синтетичну діяльність до рівня володіння загальним методом мислення для успішного вирішення будь-яких задач [13]; виділення індивідуальних відмінностей перенесення прийомів розумової діяльності в нові умови [11] та індивідуальних особливостей учнів, від яких залежить якість аналітично-синтетичної діяльності (рівень узагальнених умінь у певній галузі діяльності, рівень попереднього досвіду в рішенні задач конкретного типу, рівень науковості з її проявами (швидкістю засвоєння, темпом просування) та пов'язаний з нею рівень оволодіння аналітико-синтетичними операціями, рівень співвідношення почуттєвих та абстрактних компонентів розумової діяльності, рівень гнучкості мислення) [5].

У ході дослідження встановлено, що активний розвиток теорії індивідуалізації проблемного навчання припав на 60-ті – 70-ті роки у зв'язку з наявними у нормативних документах діяльності закладів загальної середньої освіти вимогами щодо удосконалення навчального процесу, урізноманітнення форм і методів навчання (директиви XXIV (1971 р.) та XXV (1976 р.) з'їздів партії, Постанова Верховної Ради СРСР від 19.07.1973 р. «Про стан народної освіти і заходи щодо подальшого вдосконалення загальної середньої, професійно-технічної, середньо-спеціальної та вищої освіти в СРСР); співмірного розвитку форм творчого оволодіння знаннями (наказ № 249 від 20.09.1972 р.

«Про заходи по виконанню постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР» від 18.07.1972 р. № 535 та наказ ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР від 08.08.1972 р. № 370 «Про дальше вдосконалення вищої освіти»); більшого використання проблемного навчання (наказ Міністерства освіти УРСР № 33 від 20.02.1970 р. «Про поліпшення якості знань учнів з основ наук у школах УРСР»); значного покращення вивчення індивідуальних особливостей учнів та ширшого використання наслідків цього вивчення в навчальному процесі (Рішення колегії від 19.04.1971 р. «Про вивчення індивідуальних особливостей учнів»).

Розробку теорії проблемного навчання пов'язуємо з обґрунтуванням науковцями принципу проблемності, який відображає «закономірності зміни структури змісту навчального матеріалу і поєднання методів навчання на основі логіко-пізнавальних протиріч» [17, с. 33]. Оскільки проблемне навчання передбачає організацію самостійного відкриття учнями висновків науки, способів дій, винаходу нових способів використання знань на практиці, його метою визнавали засвоєння не тільки системи знань як результату наукового пізнання, але й самого шляху, процесу отримання цього результату [16, с. 20].

Реалізацію принципу проблемності пов'язували зі створенням проблемної ситуації як інтелектуального утруднення, що виникає у разі незнання учнем того, як пояснити певне явище, факт, процес дійсності, неможливості досягнути мети відомим йому способом дії [16, с. 30]; психічного стану учня як суб'єкта учіння при виконанні ним завдання, яке вимагає знайти (відкрити чи засвоїти) нові, раніше не відомі йому знання чи способи дії [15].

Компонентами психологічної структури проблемної ситуації, окрім невідомих знань чи способів дії, що відкриваються учнем, визначали пізнавальну потребу, індивідуальний інтерес, які спонукають його до інтелектуальної діяльності, слугують умовою прийняття ним проблеми до наступного вирішення та спираються на його інтелектуальні можливості, які включають творчі здібності і минулий досвід [15].

Згідно з виділеними С. Рубінштейном етапами розумового процесу, етапами вирішення проблемної ситуації вважали такі: усвідомлення учнями суперечностей, інтелектуального утруднення у зв'язку з виникненням проблемної ситуації; осмислення ними проблеми та її прийняття; пошук учнями найраціональнішого її розв'язання, що вимагає розчленування навчальної задачі на ряд окремих, висунення гіпотез, їх аналіз і визначення операцій, правил, необхідних для розв'язання й перевірки правильності вирішення раніше засвоєних знань; формулювання кінцевого

судження, у якому зафіксовано остаточний результат розв'язаної проблеми, та його практична перевірка [10, с. 16].

Аналіз праць науковців (Л. Арістова (1968 р. [1]), В. Барабаш (1974 р. [4], 1975 р. [3], 1978 р. [2]), С. Векслер (1978 р. [6]), Д. Вількеєв (1974 р. [7]), А. Габібулін (1974 р. [7]), Ю. Гільбух (1974 р. [8]), В. Гетта (1980 р. [20]), В. Євдокімов (1978 р. [2]), В. Крутецький (1972 р. [12]), О. Матюшкін (1972 р. [15]), М. Махмутов (1977 р. [16]), М. Ричік, 1974 р. [8], Д. Тхоржевський (1980 р. [20] та інші), які розробляли питання проблемного навчання у 60-ті – 70-ті роки, переконує в обґрунтуванні ними важливості його індивідуалізації. Так, однією з основних вимог до організації проблемного навчання визнавали його здійснення на межі труднощі, тобто в зоні найближчого розвитку учнів, де проблемна ситуація має якісно складніше вираження [3, с. 25; 12, с. 50.]. У якості показника труднощі визначали не просто ступінь новизни засвоєваних знань, а той ступінь узагальнення, якого повинен досягти учень у процесі виявлення нового знання в проблемній ситуації [15]. Наявністю навчальних проблем різного рівня складності, відмінністю їхнього сприйняття й формулювання кожним учнем, рішенням при специфічних для кожного учня умовах, висуненням різноманітних гіпотез, знаходженням інших шляхів та засобів їхнього доведення обґрунтовували важливість поступового зростання рівня складності проблеми для розвитку учнів [1, с. 112; 3, с. 12; 12, с. 50; 16, с. 23; 20, с. 61].

Доводячи детермінованість процесу вирішення проблемних ситуацій індивідуально-типологічними особливостями школярів, науковці вважали певний рівень їхнього розвитку умовою ефективного застосування проблемного навчання. До його особливостей відносили такі: навченість – систематизованість знань та умінь оперувати ними (В. Барабаш, 1975 р. [3, с. 12], О. Матюшкін, 1972 р. [15], Ю. Самарін, 1964 р. [19, с. 51]); научуваність – здібність до навчання, тобто оволодіння необхідними логічними операціями, гнучкість мислення тощо); достатню мотивацію, самооцінку власних можливостей [3, с. 7]; пошукові навички – умінь співвідносити умову і питання завдання, дані в умові завдання між собою і з вимогами завдання, повноту та достовірність доказів тощо) (В. Барабаш, 1975 р. [3, с. 12]); обсяг оперативної пам'яті, стійкість і сконцентрованість уваги учнів (Ю. Гільбух, М. Ричік, 1974 р. [8, с. 35]); силу і рухливість нервової системи, динамічність, характер розумової діяльності (С. Векслер, 1978 р. [6, с. 20], Ю. Самарін, 1964 р. [19, с. 51]); пізнавальну активність, пізнавальну самостійність (В. Барабаш, 1975 р. [3, с. 12], С. Векслер, 1978 р. [6, с. 20], В. Гетта, Д. Тхор-

жевський, 1980 р. [20, с. 61]); суб'єктивний досвід учнів, умінь використовувати власний досвід при висуненні гіпотез (Д. Вількеєв, 1964 р. [7]).

Науковці (В. Барабаш (1978 р. [2]), Д. Вількеєв (1974 р. [7]), А. Габібулін (1974 р. [7]), В. Гетта (1980 р. [20]), В. Євдокімов (1978 р. [2]), В. Крутецький (1972 р. [12]), М. Махмутов (1977 р. [16]) та інші) обумовлювали природою проблемної ситуації, індивідуально-типологічними відмінностями учнів та ступенем їхньої навченості методами проблемного учіння визначення умовних рівнів вирішення проблемних ситуацій.

Зокрема, Д. Вількеєв, А. Габібулін виділяли три умовні рівні пошукової самостійності при рішенні проблеми: рішення за допомогою вчителя в процесі евристичної бесіди; рішення проблеми методом самостійної роботи на основі розчленування проблеми на ряд окремих питань, які відіграють роль евристичної програми; самостійне рішення проблеми [7, с. 9].

М. Махмутов до цих умовних рівнів відносив такі: рівень несамостійної (звичайної) активності, що передбачає сприйняття учнем пояснення вчителя, засвоєння зразка розумових дій в умовах проблемної ситуації, усне відтворення, виконання учнем самостійних робіт відтворювального характеру; рівень напівсамостійної активності, який характеризується участю учнів у пошуку способів рішення поставленої вчителем навчальної проблеми та застосуванням попередніх знань в іншій ситуації; рівень самостійної активності, що проявляється через виконання робіт репродуктивно-пошукового типу, коли учень сам працює за текстом підручника, використовує попередні знання в новій ситуації, конструє, вирішує задачі середнього рівня складності, доводить гіпотези з незначною допомогою вчителя; рівень творчої активності, який передбачає виконання самостійних робіт на прояв творчої уяви, логічного аналізу та здогадки, здійснення відкриття нового способу рішення навчальної проблеми, самостійного доказу, власних висновків та узагальнень, винаходів та написання художніх творів.

Підставою для переведення школярів з досягнутого рівня на більш високий автор вважав сформованість відповідно до етапів вирішення проблем певних умінь. Це такі умінь: бачити та усвідомлювати, формулювати або переформулювати проблему; висувати припущення та гіпотези; здійснювати їхнє обґрунтування та доказ; використовувати на практиці знайдений спосіб вирішення проблеми [16, с. 41–42].

Підкреслимо, що різні рівні проблемності М. Махмутов зводив у ранг об'єктивної основи побудови варіантів поєднання прийомів викладання і прийомів учіння, тобто різних методів навчання [17, с. 32–33].

У якості таких методів В. Крутецьким залежно від того, які ланки процесу навчання передаються вчителем учням, названо такі методи проблемного навчання: учитель ставить проблему, формулює її та спрямовує школярів на самостійне знаходження шляхів вирішення цієї проблеми; учитель ставить проблему, але формулюють та вирішують її учні самостійно; школярі самі бачать проблему, самостійно її формулюють, досліджують можливості та способи її вирішення при вмілому керівництві та контролі з боку вчителя [12, с. 49].

Крім того, науковцями доведена ефективність: для активізації пізнавальних сил учнів диференціації змісту їхньої пошукової діяльності при рішенні ними єдиної для всіх проблеми (Л. Арістова, 1968 р. [1]); диференціації самостійної пошукової діяльності для формування здібності до теоретичного передбачення та пояснення спостережуваних явищ, інтуїтивного рішення проблеми (Д. Вількеєв, А. Габібулін, 1974 р. [7]); індивідуалізації та диференціації на всіх етапах проблемного навчання; певної організації диференційованого проблемного уроку, коли вчитель від загальної класної фронтальної роботи переходить до групової та індивідуальної, а потім на конкретному етапі знову повертається до колективної (В. Барабаш, 1975 р. [3]); спеціальної методики, що передбачає надання учням, які не можуть самостійно творчо мислити, після невдалих спроб зробити певні дії з вирішення проблемної ситуації зразка виконання подібних проблемних завдань (С. Векслер, 1978 р. [6]); створення тимчасових диференційованих груп на кожному проблемному занятті для вирішення певних зорієнтованих на конкретну групу навчальних завдань (Н. Буряк, В. Марков, 1981 р. [14, с. 19]).

З огляду на досліджувану нами проблему заслуговують на увагу виділені М. Махмутовим критерії реалізації проблемного навчання, що вимагають якісної оцінки (рівень ціннісної орієнтації учнів, сформованості загальнонавчальних, навчально-пізнавальних умінь учнів у структурі певного рівня проблемності, при-

йоми викладання) та кількісної оцінки (кількість зроблених учнем пізнавальних дій стосовно формулювання проблемного питання (виділення проблеми), висунення припущення про спосіб вирішення тощо) [17, с. 36].

Висновки. Таким чином, поштовхом до активного розвитку теорії індивідуалізації проблемного навчання у 60-ті – 70-ті роки слугувало висунення у нормативно-правових документах, що спрямовували діяльність закладів загальної середньої освіти, вимоги удосконалити навчальний процес через його збагачення формами творчого оволодіння знаннями та більш широке використання наслідків вивчення індивідуальних особливостей учнів. У ці часи вітчизняними науковцями обґрунтовано важливість реалізації та сутність принципу проблемності, сформульовано мету проблемного навчання, надано визначення проблемної ситуації, компонентом її психологічної структури виділено пізнавальну потребу школярів як умову прийняття ними проблеми до наступного вирішення та їхні інтелектуальні можливості. Однією з основних вимог до організації проблемного навчання визнано його здійснення на межі труднощі, тобто в зоні найближчого розвитку учнів. Доведено доцільність поступового зростання рівня складності проблеми. Виявлено такі індивідуальні особливості учнів, від рівня розвитку яких залежить ефективність застосування проблемного навчання: навченість, навчованість, пошукові навички, обсяг оперативної пам'яті, стійкість і сконцентрованість уваги, сила і рухливість нервової системи, динамічність, характер розумової діяльності, пізнавальна активність та самостійність, суб'єктивний досвід, уміння використовувати його при висуненні гіпотез. З огляду на індивідуальні особливості учнів обґрунтовано різні рівні вирішення проблем; основи для переводу тих, хто навчається, з досягнутого рівня на більш високий; способи індивідуалізації проблемного навчання; критерії оцінки його результатів. У подальшому планується продовження аналізу розвитку досліджуваної проблеми в інші роки ХХ століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арістова Л. Активность учения школьников. Москва : Просвещение, 1968. 137 с.
2. Барабаш В.П., Євдокімов В.І. Індивідуальний підхід до учнів в умовах проблемного навчання. *Питання проблемного навчання*. Київ : Радянська школа, 1978. С. 108–121.
3. Барабаш В.П. Індивідуальний похід к учащимся в условиях проблемно-поисковой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одесса, 1975. 26 с.
4. Барабаш В.П. Особливості індивідуального підходу до учнів в умовах проблемного навчання. *Радянська школа*. 1974. № 5. С. 29–33.
5. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. Москва : АПН РСФСР, 1959. 346 с.
6. Векслер С.І. Умови підвищення ефективності проблемного навчання. *Радянська школа*. 1978. № 11. С. 18–22.

7. Габибулин А.С., Вилькеев Д.В. Методика организации поисковой познавательной деятельности учащихся на проблемных уроках физики в VI классах. Казань, 1974. 45 с.
8. Гільбух Ю.З., Ричік М.В. Актуальні психологічні питання застосування проблемного навчання. *Радянська школа*. 1974. № 8. С. 32–37.
9. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. Москва : Учпедгиз, 1960. 299 с.
10. Делікатний К.Г., Ржецький М.М. Про сутність проблемного навчання. *Радянська школа*. 1983. № 2. С. 12–17.
11. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности у школьников. *Советская педагогика*. 1959. № 6. С. 78–86.
12. Крутецький В.А. Формування і розвиток здібностей учнів. *Радянська школа*. 1972. № 4. С. 44–51.
13. Ланда Л.Н. О формировании мыслительной деятельности при решении задач. *Вопросы психологии*. 1959. № 3. С. 14–27.
14. Марков В.В., Буряк Н.І. Про необхідність диференційованого підходу до учнів у проблемному навчанні. *Радянська школа*. 1981. № 12. С. 17–22.
15. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика, 1972. 208 с.
16. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. Москва.: Просвещение, 1977. 240 с.
17. Махмутов М.И. Принцип проблемности в обучении. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 30–36.
18. Повысить уровень учебной работы в школе. *Советская педагогика*. 1956. № 5. С. 3–11.
19. Самарин Ю. Развитие и воспитание ума. *Народное образование*. 1964. № 8. С. 50–51.
20. Тхоржевський Д.О., Гетта В.Г. Проблемне навчання на уроках праці. Київ : Радянська школа, 1980. 150 с.

REFERENCES

1. Aristova L. (1968) Aktivnost ucheniya shkolnikov [Teaching Activity of Schoolchildren]. Moscow: Education. 137 p.
2. Barabash V.P., Yevdokimov V.I. (1978) Indyvidualnyi pidkhid do uchniv v umovakh problemnoho navchannya. *Pytannya problemnoho navchannya* [Individual Approach to Students in the Context of Problem-Based Learning. *Issues of Problem-Based Learning*]. Kyiv: Soviet School. PP. 108–121.
3. Barabash V. P. (1975) Indyvidualnyy pokhod k uchashchimsya v usloviyakh problemno-poiskovoy deyatel'nosti [Individual Approach to Students in the Terms of Problem and Search Activity]: synopsis of a thesis ... cand. sc. education: 13.00.01. Odessa. 26 p.
4. Barabash V.P. (1974) Osoblyvosti indyvidualnoho pidkhodu do uchniv v umovakh problemnoho navchannya [Features of Individual Approach to Students in Terms of Problem-Based Learning]. *Soviet School*. No. 5. PP. 29–33.
5. Bogoyavlenskiy D.N., Menchinskaya N.A. (1959) Psikhologiya usvoyeniya znaniy v shkole [Psychology of Acquisition of Knowledge at School]. Moscow: APS RSFSR. 346 p.
6. Veksler S.I. (1978) Umovy pidvyshchennya efektyvnosti problemnoho navchannya [Conditions for Improving the Efficiency of Problem-Based Learning]. *Soviet School*. No. 11. PP. 18–22.
7. Gabibulin A.S., Vilkeev D.V. (1974) Metodika organizatsii poiskovoy poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya na problemnikh urokakh fiziki v VI klassakh [Methodology of Organizing the Search Cognitive Activity of Students at the Problem Physics Lessons for VI Grades]. Kazan. 45 p.
8. Hilbukh Yu.Z., Rychik M.V. (1974) Aktualni psykholohichni pytannya zastosuvannya problemnoho navchannya [Actual Psychological Issues of Application of Problem-Based Learning]. *Soviet School*. No. 8. PP. 32–37.
9. Danilov M.A. (1960) Protsess obucheniya v sovetskoy shkole [Teaching Process in the Soviet School]. Moscow: Educational and Pedagogical Publishing House. 299 p.
10. Delikatnyi K.H., Rzhetskiy M.M. (1983) Pro sutnist' problemnoho navchannya [On the Essence of Problem-Based Learning]. *Soviet School*. No. 2. PP. 12–17.
11. Kabanova-Meller E.N. (1959) Formirovaniye priyemov umstvennoy deyatel'nosti u shkolnikov [Formation of Methods of Mental Activity of Schoolchildren]. *Soviet Pedagogy*. No. 6. PP. 78–86.
12. Krutetskiy V.A. (1959) Formuvannya i rozvytok zdibnostey uchniv [Formation and Development of Students' Abilities]. *Soviet School*. No. 4. PP. 44–51.
13. Landa L.N. (1959) O formirovanii myslitel'noy deyatel'nosti pri reshenii zadach [On the Formation of Mental Activity When Solving Problems]. *Psychological Issues*. No. 3. PP. 14–27.
14. Markov V.V., Buryak N.I. (1981) Pro neobkhidnist' dyferentsiyovanoho pidkhodu do uchniv u problemnomu navchanni [On the Need for a Differentiated Approach to Students in Problem-Based Learning]. *Soviet School*. No. 12. PP. 17–22.

15. Matyushkin A.M. (1972) *Problemnnyye situatsii v myshlenii i obuchenii* [Problem Situations in Thinking and Learning]. Moscow: Pedagogy. 208 p.
16. Makhmutov M.I. (1977) *Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole. Kniga dlya uchiteley* [Organization of Problem Learning at School. Book for Teachers]. Moscow: Education. 240 p.
17. Makhmutov M.I. (1984) *Printsip problemnosti v obuchenii* [Problemacity Principle in Learning]. *Psychological Issues*. No. 5. PP. 30-36.
18. (1956) *Povysit uroven uchebnoy raboty v shkole* [To Improve the Level of Educational Work at School]. *Soviet Pedagogy*. No. 5. PP. 3–11.
19. Samarin Yu. (1964) *Razvitiye i vospitaniye uma* [Development and Education of the Mind]. *Public Education*. No. 8. PP. 50–51.
20. Thorzhevskiy D.O., Hetta V.H. (1980) *Probleme navchannya na urokakh pratsi* [Problem-Based Learning at the Labor Lessons]. Kyiv: Soviet School. 150 p.

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ПРАКТИЦІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Швидун В. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
директор*

Навчально-науковий інститут педагогіки

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

вул. Володимира Антоновича, 70, Дніпро, Україна

orcid.org/0000-0002-5450-9043

Shvidun2006@ukr.net

Ключові слова: *якість освіти, традиційна система освіти, освітня парадигма, освітнє середовище, педагогічні технології.*

У статті здійснено аналіз сучасного стану якості шкільної освіти України на основі участі українських школярів у міжнародних дослідженнях якості освіти та опитувань батьків, учнів, роботодавців. Констатується факт про невідповідність очікувань суспільства стосовно підготовки учнів у закладах загальної середньої освіти та реального стану речей через неготовність випускників до виконання завдань, що передбачають інтеграцію теоретичних та практичних знань, застосування їх для з'ясування суті явищ, що відбуваються у навколишньому світі, перенесення знань у нові умови та застосування на практиці, генерування власних способів реалізації знань на підставі аналізу наявних фактів.

Обґрунтовується теза про те, що для вирішення наявних суперечностей між теорією й практикою освітньої діяльності та вимогами суспільства до системи освіти доцільно запроваджувати освітні та педагогічні інновації. Визначено позитивні та негативні аспекти традиційної системи освіти, проаналізовано термін «інновація», звернено увагу на необхідність дотримання системи під час організації та управління інноваційною діяльністю в закладі освіти.

Акцентується увага на необхідності враховувати наявність певних суперечностей, з якими стикаються педагоги у своїй практичній діяльності: невідповідністю традиційних методів навчання та виховання учнів сучасним вимогам до освіти; обмеженістю термінів навчання та швидкістю оновлення інформації; невідповідністю конкретного педагога до впровадження інновацій на належному рівні; прагненням новаторів оновлювати навчально-виховний процес та протидією з боку консервативно налаштованих колег тощо.

Із метою вирішення означених проблем пропонується під час навчання здобувачів вищої освіти – майбутніх педагогів та під час підвищення кваліфікації педагогічних працівників здійснювати низку заходів: включати у зміст навчальних планів та програм дисципліни, що містять інформацію про педагогічну інноватику; ознайомлювати з інноваційними методами та формами навчання: діалоговими, діагностичними, активними, інтерактивними, дистанційними, комп'ютерними, тренінговими, проєктними тощо; рекомендувати органічно поєднувати інноваційні методики з класичними, традиційними, продумано й гармонічно підбирати різні методи щодо кожної дисципліни та кожного заняття залежно від їх мети та специфіки; розвивати особистісні установки педагогів; орієнтувати на необхідність спільного проєктування навчального процесу; пропагувати потребу зміни функцій міжособистісного спілкування між учителем та учнями.

PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN THE PRACTICAL ACTIVITY OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Shvydun V. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Director*

*Educational and Scientific Institute of Pedagogy
of the Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education»
of Dnipropetrovsk Regional Council
Volodymyr Antonovych str., 70, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5450-9043
Shvidun2006@ukr.net*

Key words: *quality of education, traditional system of education, educational paradigm, educational environment, pedagogical technologies.*

The article reveals the analysis of the current state of quality of school education in Ukraine based on the participation of Ukrainian students in international studies of the quality of education and the surveys among parents, students, and employers. We observe certain contradictions between the expectations of the society regarding students' training in general secondary education institutions and the reality due to graduates' unpreparedness to perform tasks involving the integration of theoretical and practical knowledge, its use to clarify the phenomena occurring in the world, knowledge transfer in new conditions and its practical application generating own ways of knowledge realization based on the analysis of the available facts.

The thesis is substantiated that it is reasonable to introduce educational and pedagogical innovations in order to resolve the existing contradictions between the theory and practice of educational activities and the requirements of the society to the education system.

The positive and negative aspects of the traditional education system are identified; the term "innovation" is analyzed. We also focus on the importance to comply with the system while organizing and managing innovation activities in the educational institution.

We emphasize on the necessity to take into account certain contradictions that teachers face in their practice: the inconsistency between traditional methods of teaching and educating students and modern requirements for education; limited training time and speed of updating information; a particular teacher's unpreparedness to implement innovations at the appropriate level; innovators' desire to update the educational process and conservative colleagues' opponency, etc.

In order to solve these issues, it is proposed to carry out a number of measures during the training of applicants for higher education, who are future teachers, and during teachers' advanced training courses: to include the disciplines that contain information about pedagogical innovation in the content of curricula and programs; to introduce innovative methods and forms of training such as dialogic, diagnostic, active, interactive, distance, computer, training, project, etc; to recommend combining seamlessly innovative methods and classical, traditional ones, as well as selecting thoughtfully and harmoniously different methods for each discipline and each lesson depending on their purpose and specificity; to develop teachers' personal attitudes; to focus on the need for joint design of the educational process; to promote changing the functions of interpersonal communication between a teacher and students.

Постановка проблеми. Участь українських школярів у міжнародних дослідженнях якості освіти TIMSS та PISA дає змогу зробити висновки про незадовільний рівень підготовки учнів. Нетрадиційна постановка теоретичних питань, необхідність інтеграції теоретичних та практичних знань, застосування їх для з'ясування суті явищ, що відбуваються у навколишньому світі, перенесення знань у нові умови та застосування на практиці, потреба в генеруванні власних способів реалізації знань на підставі аналізу наявних фактів значно знизили результативність відповідей.

Опитування стосовно якості шкільної освіти, що проводяться різними організаціями, зокрема й Українським інститутом майбутнього, серед батьків, учнів, роботодавців, свідчать, що традиційне провідне завдання будь-якої ланки освіти – формування глибоких, енциклопедичних знань утратило свою актуальність і знаходиться не на перших місцях серед вимог до випускників закладів освіти [8].

Пріоритетними є: уміння самостійно вчитися; здатність до творчого вирішення практичних завдань; уміння гнучко адаптуватися до мінливих життєвих ситуацій; самостійне та критичне мислення; усвідомлення, де і в який спосіб отримані теоретичні знання можуть бути реалізовані; навички роботи з інформацією (збирати необхідні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити узагальнення, аргументовані висновки) тощо.

Усе це є підставою для кардинальних змін в організації навчального процесу, орієнтації системи освіти на комплексну підготовку учнів до життя на відміну від традиційного формування знань, умінь, навичок через упровадження у практику діяльності закладів загальної середньої освіти педагогічних інновацій.

Дослідження у даному напрямі представлені значною кількістю робіт як українських, так і зарубіжних учених, зокрема: Л. Вагіної, Ф. Ващука, О. Дубасенюк, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, Ю. Бугана, О. Боднар, О. Попової, С. Дея, М. Ерота, М. Хабермана, Г. Бредлі та ін. Відзначаючи значний доробок науковців щодо дослідження поняття «інновація» та впровадження їх у систему освіти, вважаємо доцільним запропонувати авторське бачення даного поняття та окреслити конкретні заходи, що сприятимуть більш активному використанню педагогічних інновацій у практиці діяльності закладів загальної середньої освіти.

Мета статті. Головною метою роботи є доведення тези про необхідність дослідження й оперативного вирішення суперечностей, які виникають між теорією й практикою освітньої діяльності та вимогами суспільства до системи освіти, доцільність запровадження освітніх та педагогічних інновацій.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Традиційна система освіти, започаткована ще Я.А. Коменським, дотепер є основною у навчальних закладах світу. Уважаємо доцільним зазначити, що вона має як позитивні, так і негативні аспекти. Позитивні:

- можливість за обмежений час передати великі обсяги теоретичної інформації та надати зразки їх застосування в аналогічних ситуаціях;

- забезпечення глибини та міцності отриманих знань, швидке формування вмінь і навичок;

- колективний характер засвоєння інформації, що дає змогу виявляти типові помилки та усувати їх;

- учень працює у тісному контакті з учителем, його відповіді являють собою розгорнутий усний звіт, що позитивно впливає на розвиток культури мовлення;

- учитель, використовуючи додаткові джерела, може сформулювати в учнів пізнавальну мотивацію.

Негативні:

- учні отримують знання у готовому вигляді як аксіому, що не потребує доведення;

- формуються навички використання інформації за зразком в аналогічних ситуаціях;

- орієнтація переважно на запам'ятовування, репродуктивне відтворення, а не на мислення;

- мало сприяє розвитку творчості, активності, самостійності;

- недостатньо враховуються індивідуальні особливості учнів;

- превалює суб'єкт-об'єктний варіант відносин учителя та учнів.

Інтеграція української системи освіти до європейського та світового освітнього простору зумовлює необхідність трансформації освітньої парадигми з функціональної підготовки до компетентнісного розвитку особистості. У цьому контексті доцільно говорити про необхідність упровадження в практику роботи закладів загальної середньої освіти педагогічних та освітніх інновацій.

Термін «інновація» не новий, але не має однозначного трактування. Зокрема, А. Никифоров визначає інновацію як «...загальносоціологічну категорію, результат і спонукальний мотив прогресу суспільства в усій його багатомірності» [3, с. 224].

О. Попова визначає інновацію як «...цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння новацій» [6, с. 14].

С. Крисюк вважає, що в основі інновацій в освіті мають бути кілька важливих проблем:

- «1) створення на рівні держави і суспільства умов, які сприяють активізації діяльності освітніх організацій в інноваційній сфері управління;

- 2) вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду;

3) запровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику» [4, с. 64].

О. Дубасенюк указує на те, що «...сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні» [2]. Розвиваючи думку, дослідник відзначає, що «...як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище. Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації у формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження» [2].

Глосарій Європейського фонду освіти пояснює, що «...інновації – це вперше впроваджена новизна, однак більшість інновацій пов'язана з перенесенням існуючих підходів у нові умови шляхом їх адаптації або із внесенням поступових змін до існуючих систем» [1, с. 295].

Т. Туркот відзначає, що «інновація освіти – цілеспрямований процес змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог» [7, с. 183].

У своєму дослідженні ми поділяємо визначення інновації, наведене О. Дубасенюком: «...інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [2].

На підставі проведеного аналізу констатуємо, що інновація – це нововведення, яке передбачає виникнення інноваційної ідеї, створення на основі ідеї модернізованої або зовсім нової розробки та її впровадження у практику.

О. Мариновська відзначає, що під час організації та управління інноваційною діяльністю у закладі освіти необхідно дотримуватися певної системи, тобто розробити та реалізувати на: «...стратегічному рівні – систему управління інноваційною діяльністю; тактичному рівні – відповідну програму управління інноваційною діяльністю; операційному рівні – локальні плани роботи відповідно до програми» [5, с. 367].

Додатково зазначимо, що під час реалізації інновацій також необхідно враховувати наявність певних суперечностей, з якими стикаються педагоги у своїй практичній діяльності: невідповідністю традиційних методів навчання та виховання учнів новим – особистісно зорієнтованому

навчанню, формуванню компетентностей тощо; обмеженістю термінів навчання та швидкістю оновлення інформації, що призводить до проблеми вибору оптимального рівня знань, необхідного сучасній людині; невідповідністю конкретного педагога до впровадження інновацій на належному рівні; прагненням новаторів оновлювати навчально-виховний процес та протидією з боку консервативно налаштованих колег тощо.

На нашу думку, під час організації навчання здобувачів вищої освіти – майбутніх педагогів та під час підвищення кваліфікації педагогічних працівників доцільно:

- включати у зміст навчальних планів та програм дисципліни, що містять інформацію про педагогічну інноватику;

- ознайомлювати з інноваційними методами та формами навчання: діалоговими, діагностичними, активними, інтерактивними, дистанційними, комп'ютерними, тренінговими, проєктними тощо;

- рекомендувати органічно поєднувати інноваційні методики з класичними, традиційними, продумано й гармонічно підбирати різні методи щодо кожної дисципліни та кожного заняття залежно від їх мети та специфіки;

- розвивати особистісні установки педагогів, оскільки навчальний процес має бути діалогом особистостей учителя та учнів, що суттєво поліпшує мотивацію до навчання;

- орієнтувати на необхідність спільного проєктування навчального процесу;

- пропагувати потребу зміни функцій міжособистісного спілкування між учителем та учнями (педагог має бути фасилітатором).

Висновки. Таким чином, здійснивши аналіз доцільності використання педагогічних інновацій у практиці діяльності закладів загальної середньої освіти, ми дійшли певних висновків. Традиційна система освіти, превалююча сьогодні в Україні, не повною мірою відповідає запитам учнів, батьків, суспільства на підготовку творчої особистості, здатної використовувати теоретичні знання у практичних, у тому числі й нестандартних, ситуаціях, бути готовою до конкурентоспроможної діяльності. Для оперативної зміни ситуації в системі освіти, розв'язання суперечностей, що виникають між теорією й практикою освітньої діяльності та вимогами суспільства до системи освіти, на нашу думку, доцільно зорієнтувати вчителів на запровадження освітніх та педагогічних інновацій у закладах загальної середньої освіти.

Подальші дослідження у цьому напрямі будуть спрямовані на вивчення досвіду впровадження освітніх інновацій у систему освіти зарубіжних колег та можливості його використання в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашук Ф.Г. Перехід до інноваційних технологій у вищій освіті – вимога часу : монографія. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с.
2. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник науково-методичних праць. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42971148.pdf> (дата звернення: 22.04.2021).
3. Енциклопедія державного управління : у 8 т. / редкол.: Ю.В. Ковбасюк (гол.) та ін. Київ : НАДУ, 2011. Т. 4. 324 с.
4. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917–1941 рр.). Київ : УПКККО, 1995. 174 с.
5. Мариновська О.Я. Педагогічна інноватика. *Менеджмент інновацій* : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2019. 504 с.
6. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX столітті : монографія. Харків : ОВС, 2001. 255 с.
7. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
8. Якість шкільної освіти у 5-9 кл. Результати опитування батьків. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/Analiz-vidpovidey-.pdf> (дата звернення: 21.04.2021).

REFERENCES

1. Vashchuk F.H. (2011) Perekhid do innovatsiinykh tekhnolohii u vyshchii osviti – vymoha chasu [Transition to innovative technologies in higher education - a requirement of the time]. A monograph. Uzhhorod: ZakSU. 560 p.
2. Dubaseniuk O.A. (2014) Innovatsii v suchasni osviti [Innovations in modern education]. *Innovations in education: integration of science and practice: a collection of scientific and methodical works*. Zhytomyr: ZhSU Publishing House. I. Franko. P. 12-28. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42971148.pdf>
3. (2011) Entsyklopediia derzhavnoho upravlinnia [Encyclopedia of public administration: in 8 volumes]. *Nat. acad. state management*. Vol.4. 324 p.
4. Krysiuk S.V. (1995) Stanovlennia ta rozvytok pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv Ukrainy (1917–1941 rr.) [Formation and development of postgraduate education of pedagogical staff of Ukraine (1917–1941)]. Kyiv: UIPKKKO. 174 p.
5. Marynovska O.Ia. (2019) Pedahohichna innovatyka. Menedzhment innovatsii [Pedagogical innovation. Innovation management. Ivano-Frankivsk: City of NV. 504 p.
6. Popova O.V. (2001) Stanovlennia i rozvytok innovatsiinykh pedahohichnykh idei v Ukraini u XX stolitti [Formation and development of innovative pedagogical ideas in Ukraine in the twentieth century]. Kharkiv: OVS. 255 p.
7. Turkot T.I. (2011) Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of High School]. Kyiv: Kondor. 628 p.
8. Iakist shkilnoi osvity u 5-9 kl. Rezultaty opytuvannia batkiv [The quality of school education in grades 5-9. Results of the survey of fathers]. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/Analiz-vidpovidey-.pdf>.

РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

УДК 378.091.26

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-06>

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПЕДАГОГІКИ

Бартків О. С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки
пр. Волі, 13, Луцьк, Україна
orcid.org/0000-0003-1301-2169
bartciv.oksana@gmail.com*

Дурманенко Є. А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинський національний університет імені Лесі Українки
пр. Волі, 13, Луцьк, Україна
orcid.org/0000-0003-1993-5028
ariewg60@gmail.com*

Ключові слова: педагогіка, тест, види тестів, навчальні досягнення студентів, методи контролю, види контролю, тестовий контроль.

У статті розкривається особливості використання методу тестового контролю на заняттях з педагогіки з метою виявлення навчальних досягнень студентів. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю отримання викладачем надійного зворотного зв'язку від студентів, який уможливить визначення рівнів їх навчальних досягнень з педагогіки.

Одним із методів виявлення рівня професійних компетенцій з педагогіки у здобувачів вищої освіти є тестовий контроль.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутнісних характеристик тестового контролю та його ефективного використання на заняттях з педагогіки в закладах вищої освіти. Задля реалізації мети важливим є вирішення таких завдань: 1. Визначити сутність та особливості тестового контролю як методу перевірки успішності здобувачів вищої освіти. 2. Проаналізувати специфіку використання тестів на заняттях з педагогіки з метою виявлення рівнів сформованості педагогічних компетенцій. 3. Визначити умови ефективного використання тестового контролю на заняттях з педагогіки. Тест потрактовано як фіксоване в часі випробування з виявлення та вимірювання навчальних досягнень студентів чи вихованості в них певних рис і якостей. Установлено, що тест складається з тестових завдань, а процедура розв'язування тестових завдань – це тестування. Відзначено, що тест з педагогіки – це система тестових завдань педагогічного змісту, упорядкована за логікою їх подання, яка забезпечує інформативність оцінювання рівня і якості освітніх результатів, здобутих студентами в ході вивчення навчального предмету; інструмент контрольно-оцінювальної діяльності викладача, який сприяє об'єктивному вимірюванню й бальній оцінці сформованості в здобувачів вищої освіти педагогічних компетенцій. Тестові завдання з педагогіки можуть використовуватися в процесі різних видів контролю. Ефективному проведенню тестування сприяє дотримання принципів індивідуального характеру перевірки й оцінки знань, систематичності та системності, тематичності, всебічності контролю, об'єктивності, гласності та диференційності оцінки успішності студентів.

TEST CONTROL AT PEDAGOGY CLASSES

Bartkiv O. S.

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the General Pedagogy and Preschool Education Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
Voli avenue, 13, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1301-2169
bartciv.oksana@gmail.com*

Durmanenko Ye. A.

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Social Work and Pedagogy of Higher School Education Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
Voli avenue, 13, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1993-5028
ariewg60@gmail.com*

Key words: *Pedagogy, test, test control, types of tests, students' progress, methods of control, types of control.*

Specific features of the test control method applied at Pedagogy classes are revealed. The topicality of the problem is substantiated by the necessity for the teacher to get feedback from the students that enables to measure their progress in Pedagogy. Test control is one of the methods to assess the level of students' professional competences in Pedagogy formed in the process of learning. The aim of the article is to prove the efficacy of test control application at Pedagogy classes in higher educational institutions. In accordance with the defined aim the objectives are set: to define the essence and peculiarities of test control as the method to assess progress of higher school students, to analyse specific features of test application to reveal the level of pedagogical competences at Pedagogy classes, to identify conditions of effective test control application at Pedagogy classes.

Test is termed as a challenge limited in time to measure students' progress or character traits. It consists of tasks. Testing is a procedure of solving test tasks. It is stated that a test in Pedagogy is a set of test tasks from pedagogical science structured according to the logic of presentation providing information content of measuring levels and quality of educational results the students achieved in the process of learning; a tool for the teacher to monitor and assess an activity favouring objective grading of higher school students' pedagogical competences formed in the process of learning.

Test tasks in Pedagogy may be applied for different types of control. Principles of individual-oriented character of knowledge assessment, systematicity, systemness, theme, comprehensiveness of control, objectivity, openness and differentiation of students' progress grades facilitate effective testing procedure.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до підвищення якості підготовки фахівців зумовлені не лише удосконаленням методів та форм освітнього процесу, але й надійним зворотним зв'язком, який дозволить визначити рівні навчальних досягнень студентів.

Контроль знань здобувачів освіти є обов'язковою складовою частиною навчального процесу, яка уможливує виявлення стану професійної під-

готовки педагогів. З огляду на це викладач обирає для себе надійні й об'єктивні методи й форми контролю. Звідси актуальною для дослідження є проблема пошуку нових способів оцінювання якості знань майбутніх фахівців. Одним із методів виявлення сформованих знань, умінь та навичок здобувачів вищої освіти з педагогіки є тестова перевірка.

Теоретичні аспекти педагогічних тестів, їх побудови, форми тестових завдань, вимоги до

проведення, алгоритми обробки результатів тестування, їх аналізу та інтерпретації аналізуються в наукових доробках В. Аванесова, А. Анастасі, І. Булаха, Н. Гарматюк, Л. Грицок, К. Інгенкампа, О. Квасової, В. Марценюк, С. Николаєвої, О. Петрашук та ін. Проведений аналіз поглядів цих учених вказує на те, що сучасні дослідження глибоко розкривають можливості тестів успішності, їх роль у формуванні пізнавальної активності студентів, розвитку тестологічної інтуїції тощо. Проте питання використання тестового контролю для виявлення навчальних досягнень студентів з педагогіки є складним і недостатньо вивченим.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутнісних характеристик тестового контролю та його ефективного використання на заняттях із педагогіки в закладах вищої освіти. Задля реалізації мети важливим є вирішення таких завдань: 1. Визначити сутність та особливості тестового контролю як методу перевірки успішності здобувачів вищої освіти. 2. Проаналізувати специфіку використання тестів на заняттях з педагогіки з метою виявлення рівнів сформованості педагогічних компетенцій. 3. Визначити умови ефективного використання тестового контролю на заняттях з педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «тестовий контроль» є інтегральним від

понять «тест» і «контроль». Контроль (control) в англійській мові означає «керувати», «регулювати», «перевіряти» та «інспектувати» [1]. Саме контроль допомагає отримати зворотну інформацію про хід протікання освітнього процесу; дозволяє викладачеві аналізувати результати власної педагогічної діяльності та вчасно корегувати її, а студентів знайомить з тими програмовими результатами навчання, якими вони мають оволодіти, вивчивши навчальну дисципліну.

Уже поняття тест – це фіксоване в часі випробування, яке має на меті встановлення кількісних (якісних) індивідуально-психологічних якостей [1]; інструмент, що складається з вивірених системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення тестування, заздалегідь спроектованої технології опрацювання і аналізу результатів, призначений для вимірювання якостей і властивостей особи, зміна яких можлива в процесі систематичного навчання [2].

Спосіб вимірювання рівня знань і вмінь студентів за допомогою тестових завдань – це тестування (від англійського «testing» – випробування). Важливо відмітити, що поняття «вимірювання» (measurement) аналізується як процес надання чисельного значення певному показнику відповідно до його кількісного прояву із застосуванням

Таблиця 1

Ознаки тестів

№ з/п	Ознака	Характеристика
1.	Навчальність	Спрямованість на виявлення у студентів сформованих компетенцій; включає можливість оперативного контролю та самоконтролю засвоєння вивченого.
2.	Нормативна зорієнтованість	Спрямованість на виявлення тих програмових результатів, які визначені для студентів певною дисципліною.
3.	Дискретність	Спрямованість на виявлення рівнів оволодіння окремими елементами змістом матеріалу або конкретним умінням.
4.	Еталонність	Визначення стандартів результатів роботи студента, рівня його компетентності з конкретної теми, розділу, декількох тем.
5.	Критеріальна зорієнтованість	Виявлення рівня індивідуальних досягнень студентом змісту та вимог програмового матеріалу.
7.	Мономорфність	Об'єднує завдання одного типу: на рівень готовості (проводиться на початку вивчення предмета); на компетентність (виявляє рівень сформованості компетентностей (проводиться в кінці навчального року); на перевірку майстерності (встановлює рівень професійної майстерності); успішності (дозволяє визначити стан навчальних досягнень); на швидкість (виконання певної кількості тестових завдань за певний проміжок часу).
8.	Невербальність	Необхідність подати завдання візуалізовано (схеми, малюнки, символи тощо).
9.	Об'єктивність	Високий рівень достовірності підсумкового контролю успішності, розвитку пізнавальних здібностей тощо.
10.	Поліморфність	Спрямованість завдань різних типів: на вибір відповіді й на надання відповіді, поточного та проміжного контролю успішності (вимірює зростання знань, умінь, навичок за певний проміжок часу) й реалізуються вимоги до тестів (систематичність, поетапність, об'єктивність).
11.	Стандартизованість	Використання стандартних інструкцій, методик оцінювання: можливість порівняти результати виконання студентами одного й того ж тесту за аналогічних умов.
12.	Формаційність	Визначає наявність або відсутність у студентів прогресу в навчанні.



Рис. 1. Основні види тестів

чітко визначених правил вимірювання [3, с. 8]. Основним недоліком педагогічних вимірювань є те, що тест у тестології розглядається як метод дослідження, засіб вимірювання, інструмент оцінювання, а тестування – процедура оцінювання. О. Ляшенко [4] в цьому контексті пропонує розрізняти ці його іпостасі. Поняття «тест» автор пропонує вживати в значенні засобу вимірювання, а для характеристики його як методу використовує поняття «тестування» [4].

Нам імпонує твердження К. Інгекампа [5], який тестування визначає як «метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, має максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів; має пройти обробку й інтерпретацію та бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці» [5]. Виходячи з твердження вченого, основними характеристиками тестування є об'єктивність, надійність, точність та валідність вимірів.

На думку С. Ніколаєвої, тестування або тестовий контроль у вузькому значенні означає використання і проведення тесту; в широкому – сукупність процедурних етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів їх проведення [6].

На основі проведеного вище аналізу резюмуємо, що тест – це фіксоване в часі випробування з виявлення та вимірювання навчальних досягнень чи вихованості студентів. Тест складається з тестових завдань, а процедура розв'язування тестових завдань – тестування.

Аналіз наукової літератури дає підстави для твердження, що тесту як інструменту оцінювання, притаманні наступні ознаки (табл. 1).

На основі аналізу поглядів учених (І. Булах, Л. Грицюк, Л. Кухар, О. Ляшенко, М. Мруга та ін.) нами зроблено висновок, що єдиного підходу до класифікації тестів немає, оскільки надто різноманітною є їх типологія. Найбільш поширені в педагогічній практиці види тестів подано на рис. 1.

Вимоги до майбутнього педагога відображені в освітньо-професійній програмі, якою визначено інтегральну, загальні та фахові компетентності. Для діагностики сформованості педагогічної компетентності студентів використовуємо предметний тест.

Організовуючи тестовий контроль на заняттях з педагогіки, важливим є дотримання таких етапів підготовки тестів:

- обґрунтування цілей та вибір методу проведення тестування (на бланку чи за комп'ютером);
- виявлення системи компетенцій, які будуть оцінюватися;
- характеристика структури тесту;
- вибір виду тесту;
- підготовка інструкцій та інших матеріалів до проведення тестування;
- пробна побудова варіантів тестів та пробне тестування;
- побудова варіантів тестів;
- визначення терміну проведення тестування;
- інструктаж і контрольне тестування;
- обробка результатів, їх аналіз та інтерпретація.

Варто наголосити, що у процесі розробки тестових завдань з педагогіки чітко визначаємо педагогічні компетенції, сформованість яких потрібно перевірити (знання окремих фактів, термінів, понять; уміння формулювати визначення, поняття, визначати їх зміст та обсяг; уміння аналізувати, знаходити спільне та відмінне, здатність

встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та ін.), і відповідно до цього вибираємо вид тесту.

Ззначаємо, що, враховуючи індивідуальні особливості студентів, рівні їхніх навчальних досягнень, тест із педагогіки може містити тестові завдання різних рівнів складності [6] (табл. 2).

Як засвідчує аналіз рис. 1, у процесі викладання педагогіки використовуємо всі з названих видів тестів. Охарактеризуємо види тестових завдань за різними видами контролю на заняттях з педагогіки.

А. Тестові завдання з педагогіки використовуються в ході *поточного контролю*, який включає поурочну перевірку та оцінку результатів навчання. Так, із метою первинного закріплення майбутніми вчителями теми «Дидактика як теорія освіти та навчання» пропонуємо розв'язати тестові завдання на відтворення змісту навчального матеріалу. Наприклад:

Термін «дидактика» в 1613 році запропоновано 1) К. Хельвігом; 2) Й. Юнгом; 3) Я. Коменський; 4) В. Ратхе.

Дидактику як «універсальне мистецтво всіх учити всьому» визначав 1) К. Хельвіг; 2) Й. Юнг; 3) Я. Коменський; 4) В. Ратхе.

Методологічною основою процесу навчання є 1) наукова теорія пізнання (гносеологія); 2) наукова теорія біхевіоризму; 3) наукова теорія освіти та ін. [7].

Б. Для узагальнення й систематизації знань, умінь та навичок з педагогіки застосовуємо *тематичний* (передбачає діагностування якості засвоєння навчального матеріалу з теми, розділу, підрозділу) та *підсумковий* (в кінці семестру чи навчального року) контроль, які вимагають більш ґрунтовних знань, використовуємо тестові завдання, що дозволять продіагностувати рівень сформованості здатностей встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними явищами та фактами, їх взаємозалежності та взаємообумовленість. Для реалізації цієї мети пропонуємо такі тестові завдання.

Процес викладання інтегрує в собі структурні компоненти: 1) складання навчальної програми; 2) планування, що здійснюється через складання календарно-тематичних та поурочних планів; 3) організація навчальної роботи; 4) стимулювання уваги до даної теми; 5) контроль-перевірка засвоєння учнями навчального матеріалу; 6) аналіз результатів навчання; 7) унесення коректив в організацію викладання.

Установить послідовність внутрішнього процесу засвоєння знань 1) сприймання; 2) уявлення; 3) осмислення; 4) розуміння; 5) узагальнення; 6) закріплення; 7) застосування на практиці.

Методи бесіда, лекція, розповідь об'єднані за ознакою: 1) джерело інформації; 2) логіка передачі інформації; 3) характер пізнавальної діяльності.

Із запропонованих понять оберіть найбільш повне: 1) освіта – це система набутих у процесі навчання знань, умінь і навичок; 2) освіта – це соціальний інститут, який відтворює культуру суспільства; 3) освіта – це процес і результат оволодіння знаннями, вміннями і навичками, досвідом суспільної діяльності [7].

В. *Комплексний* контроль передбачає перевірку рівня засвоєння знань умінь і навичок із різних розділів педагогіки: загальні основи педагогіки, теорія виховання, дидактика та школознавство.

Наприклад, співвіднесіть основні поняття відповідно до їх вивчення в певному розділі педагогіки: загальні основи педагогіки...; теорія виховання...; дидактика...; школознавство... . 1) процес навчання, викладання, методи навчання; етапи засвоєння знань учнями; 2) методична робота в закладах освіти, передовий педагогічний досвід, методи внутрішкільного контролю, атестація педагогічних працівників; 3) методи виховання, формування естетичних смаків, принципи та закономірності виховного процесу; 4) етапи становлення педагогіки як науки, категорії педагогіки, система педагогічних наук, методи науково-педагогічних досліджень.

Таблиця 2

Рівні складності тестових завдань із педагогіки

№ з/п	Рівні складності	Мета тестових завдань певного рівня складності
1.	I-й рівень	Визначення репродуктивних знань на рівні «розпізнавання». Завдання на розпізнавання (вибір із альтернативи «так – ні») чи розрізнення (вибір відповіді із запропонованого переліку), класифікацію об'єктів, явищ і понять.
2.	II-й рівень	Виявлення здатностей студентів самостійно відтворювати засвоєні знання та навички і використовувати їх у типових ситуаціях, що не вимагають створення нової інформації.
3.	III-й рівень	Установлення стану виконання продуктивної діяльності, використання студентом засвоєної інформації для прийняття рішень у нестандартних ситуаціях (нетипові завдання на застосування знань у реальній практичній діяльності).
4.	IV-й рівень	Виявлення у здобувачів вищої освіти здатностей приймати рішення в проблемних, непередбачуваних ситуаціях із використанням творчого підходу та передбачають створення об'єктивно нового результату. Завдання цього рівня не містять еталонної відповіді, тому перевіряються експертами.

Використовуючи на заняттях з педагогіки тести, важливо дотримуватися певних вимог: чітка логіка побудови тестового завдання; правильність та стислість його змісту; правильність розташування елементів завдання; однаковість правил оцінки відповідей та інструкцій для всіх студентів у процесі тестування; адекватність інструкції формі та змісту тестового завдання.

Якщо виконання тестових завдань передбачає обчислення, то інструкція має містити точність результату обчислення; зміст їх виконання, варіанти відповідей та критерії оцінювання (кількість балів за правильне виконання завдання).

Висновки. Отже, у процесі наукового пошуку тест із педагогіки визначаємо як систему тестових завдань педагогічного змісту, упорядковану за логікою їх подання, яка забезпечує інформативність оцінювання рівня і якості освітніх резуль-

татів, здобутих студентами у процесі вивчення педагогіки. Якісний тест із педагогіки аналізуємо як інструмент контрольно-оцінювальної діяльності викладача, який сприяє об'єктивному вимірюванню й бальній оцінці сформованих у здобувачів вищої освіти педагогічних компетенцій. Ефективному проведенню тестування сприяє дотримання принципів індивідуального характеру перевірки й оцінки знань, систематичності і системності, тематичності, всебічності контролю, об'єктивності, гласності та диференційності оцінки успішності навчання студентів.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд проблеми, подальшого дослідження потребують питання експериментальної перевірки ефективності використання рівних видів тестів для виявлення рівнів сформованості педагогічних компетенцій у студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Короткий тестологічний словник-довідник / Упорядник Л.Т. Коваленко. Київ : Грамота, 2008. 160 с.
2. Конструювання тестів. Курс лекцій : навч. посіб. / Л.О. Кухар, В.П. Сергієнко. Луцьк, 2010. 182 с.
3. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест : навч. посіб. Київ : Майстер-клас, 2006. 160 с.
4. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів : посіб. / за ред. О.І. Ляшенка, Ю.О. Жука. Київ : Педагогічна думка, 2015. 181 с.
5. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. Москва : Педагогика, 1991. 232 с.
6. Методика навчання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражнікта ін. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Тестові завдання з педагогіки : тестові завдання для вступників. Педагогіка / Укл. О. Бартків, Л. Грицюк та ін. Луцьк : Вежа, 2013. 303 с.

REFERENCES

1. Kovalenko T. (2008) Korotkyi testolohichnyi slovnyk-dovidnyk [A brief testing dictionary-directory]. K : Hramota [in Ukrainian].
2. Kukhar L. O., Serhiienko V. P. (2010) Konstruiuvannia testiv [Design tests]. Navch. posib. Lutsk [in Ukrainian].
3. Bulakh I. Ie., Mruha M. R. (2006) Stvoriuiemo yakisnyi test [Create a qualitative test] : navch. posib. K. : Maister-klas [in Ukrainian].
4. Liashenka O. I., Zhuka Yu. O. (2015) Testovi tekhnolohii otsiniuvannia kompetentnostei uchniv [Test technologies for assessing students' competencies] : posibn. K. : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
5. Ynhenkamp K. (1991) Pedahohycheskaia dyahnostyka [Pedagogical diagnosis]. M. : Pedahohyka [in Russian].
6. Nikolaieva S. Yu, Bihych O. B., Brazhnykta N. O. (2013) Metodyka navchannia inozemnykh mov [Methodology of learning foreign languages]. K. : Lenvit [in Ukrainian].
7. Bartkiv O., Hrytsiuk L. (2013) Testovi zavdannia z pedahohiky [Test tasks from pedagogy]. Lutsk : Vezha [in Ukrainian].

МЕТОД ДІЄСЛІВНОГО СЛОВОЗМІННОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Біденко Л. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян
Сумський державний університет
вул. Римського-Корсакова, 2, Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-0385-3215
l.bidenko@drl.sumdu.edu.ua*

Кисельова Г. І.

*старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян
Сумський державний університет
вул. Римського-Корсакова, 2, Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-0385-3215
h.kyselova@drl.sumdu.edu.ua*

Ключові слова: українська мова як іноземна, дієслово, дієслівні форми, особова парадигма.

Створення та впровадження нових методик і технологій навчання української мови як іноземної (УМІ) завжди є актуальним питанням лінгводидактики, а вимоги сьогодення (пандемія, локдаун), скорочення можливості живого спілкування призводить до ще більшого посилення значущості впровадження дистанційних та гібридних форм навчання, при цьому головною метою залишається комунікативна компетентність. Граматична ж складова частина має носити опосередкований, супровідний характер.

У статті подано аналіз наукової та дидактичної літератури з проблеми дослідження. Зазначається актуальність вивчення психолого-педагогічних аспектів систематизації мовного матеріалу, розробки фундаментальних основ теорії педагогічної системи та інноваційних процесів, широкого застосування методики дієслівного словозмінного моделювання в практиці навчання української мови як іноземної.

Авторами статті подана спроба описати нову методичну стратегію, яка б дозволила інтенсифікувати та оптимізувати процес засвоєння граматичних категорій, серед яких важливе місце належить дієслову. Це можливо досягти завдяки застосуванню методу дієслівного словозмінного моделювання.

У статті шляхом аналізу набутої інформації розкрито критерії поділу дієслів української мови на типи словозмін з урахуванням специфіки їх вивчення в іншомовній аудиторії, охарактеризовано чотири основних типи особової парадигми дієслів, визначено специфіку морфологічних та акцентуаційних змін, що супроводжують процес творення особових форм теперішнього та простої форми майбутнього часу.

Автори статті дійшли висновків, що кожен із описаних типів словозміни дієслів можна подати у вигляді таблиць і додавати їх до підручників, посібників, словників, призначених для вивчення української мови в чужомовній аудиторії, що полегшить процес запам'ятовування та правильного використання дієслів у процесі мовлення.

METHOD OF EFFECTIVE WORD VARIETY MODELING IN THE PRACTICE OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN

Bidenko L. V.

PhD in Education,

Associate Professor at the Department of Language Training for Foreign Citizens

Sumy State University

Rymkogo-Korsakova str., 2, Sumy, Ukraine

orcid.org/0000-0001-9128-5678

l.bidenko@drl.sumdu.edu.ua

Kyselova H. I.

Senior Lecturer at the Department of Language Training for Foreign Citizens

Sumy State University

Rymkogo-Korsakova str., 2, Sumy, Ukraine

orcid.org/0000-0002-0385-3215

h.kyselova@drl.sumdu.edu.ua

Key words: *Ukrainian language as a foreign language, verb, verb forms, personal paradigm.*

The creation and implementation of new methods and technologies of teaching Ukrainian as a foreign language (UFL) is a topical issue of language didactics, and today's requirements (pandemic, lockdowns), reduction of the possibility of real-life communication leads to even greater importance of distance and hybrid forms of learning, while the communicative competence remains the goal. And the grammatical component supposed to be indirect, accompanying one.

In the article an analysis of scientific and didactic literature on the research problem is represented. The timeliness of psychological and pedagogical aspects of language material systematization studying, fundamental bases of pedagogical system theory and innovative processes development, methods of verbal inflectional modeling in practice of teaching Ukrainian as a foreign language wide application is noted.

The authors of the article present an attempt to describe a new methodological strategy that would intensify and optimize the process of grammatical categories learning, among which an important place belongs to the verb. This can be achieved through the use of the method of verbal inflectional modeling.

The article reveals the criteria for dividing Ukrainian verbs into inflectional types taking into account the specifics of their study in a foreign language audience, describes four main types of personal paradigm of verbs, identifies the specifics of morphological and accentual changes that accompany the process of personal forms of the Present and Future (simple form) Tenses creation. The authors of the article came to the conclusion that each of the described types of verbal inflection can be presented by the tables been added to the textbooks, manuals, dictionaries for learning Ukrainian in a foreign audience. Such approach facilitates process of memorization and correct usage of verbs in speech.

Постановка проблеми. Проблема створення та впровадження нових методик та технологій навчання української мови як іноземної (УМІ), яка завжди була у центрі уваги лінгводидактів, сьогодні стає найважливішою. Це обумовлено низкою чинників, насамперед – загальними змі-

нами у суспільному житті, пов'язаними з епідеміями, локдаунами, що унеможливають чи ускладнюють традиційне навчання. Дистанційний та гібридний формати, що активно застосовують на всіх рівнях у закладах вищої освіти, значно зменшують можливості живого спілку-

вання іноземних студентів. Утім, комунікативна компетентність була і залишається головною метою навчання УМІ: це навчання мови, точніше мовлення, а не лекції про мову. При цьому надзвичайно важливий для мовленнєвої діяльності граматичний складник має підпорядкований, супровідний характер. Принцип комунікативності в навчанні УМІ, як зазначають науковці, не означає відсутності спеціальної цілеспрямованої роботи над засвоєнням елементів системи мови, зокрема граматичних форм дієслова, «будівельного матеріалу», без якого не може відбутися будь-яке вербальне спілкування [5, с. 230].

Отже, вищенаведене доводить, що необхідно створити нову методичну стратегію, яка б дозволила інтенсифікувати та оптимізувати процес засвоєння граматичних категорій, серед яких важливе місце належить дієслову. Цього можливо досягти, на наш погляд, активно застосовуючи метод дієслівного словозмінного моделювання.

Питанням щодо освоєння граматичних закономірностей через систематизацію мовного матеріалу займалися провідні вітчизняні й зарубіжні лінгводидакти (зокрема В. Беспаленко, В. Будай, З. Мацюк та ін.). Створенню та впровадженню інноваційних методик навчання граматики дієслова в іншомовній аудиторії присвячено праці Ю. Романюка, О. Волкової, Г. Кисельової. Застосування типових моделей, за якими студенти самостійно і легко будують граматичні форми, описано в працях Ю. Романюка, З. Мацюк, Г. Колесник [2; 5; 6].

Незважаючи на численні дослідження щодо моделювання дієслів, у методиці викладання української мови немає єдиного підходу до вирішення цього питання, відсутня єдина класифікація цих моделей. Так, З. Мацюк виокремлює та аналізує в різних лінгвістичних аспектах 5 основних типів і 11 підтипів словозміни дієслова. У довідковому виданні «Вживання дієслівних форм» Г. Колесник виділяє вісім словозмінних моделей, кожна з яких поділяється на субмоделі. Загальна кількість варіантів дієслівних форм – 36. Усе це призводить до ускладнення запам'ятовування та розуміння творення дієслів. Ми пропонуємо свою класифікацію поділу дієслів на окремі продуктивні групи, яка полегшує процес засвоєння розгалуженої моделі дієслів.

Мета дослідження – описати ефективність методики дієслівного словозмінного моделювання в практиці навчання української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Поділ дієслів на дві дієвідміни є вихідним у практиці навчання іноземних студентів вибору парадигми особових закінчень. Багато викладачів і методистів спираються саме на традиційний розподіл, однак ми, за З. Мацюк, вважаємо, що «групування дієслів необхідно проводити з урахуванням усіх мож-

ливих морфологічних змін та акцентуаційних явищ, що відбуваються в основі інфінітива при творенні особових форм теперішнього і простої форми майбутнього часу, оскільки іноземний слухач, звичайно, краще засвоює граматичні форми, творення яких відбувається типово» [5, с. 235]. Словозмінна модель дієслів, яка є об'єктом нашого дослідження, – методичне поняття УМІ, тип утворення форм теперішнього (простого майбутнього) часу та наказового способу дії з постійними словозмінними елементами.

Цей тип співвідноситься, але не збігається із традиційними в науковій граматиці морфологічними, або структурними, класами дієслів – для наших моделей не є категоріальними такі ознаки, як тематичні голосні основ та продуктивність-непродуктивність класу. Творення форм минулого, складеного та складного майбутнього часу залишається поза межами цієї класифікації.

Ми виділяємо чотири моделі (1Є, 2И, 3Е, 4Є), маркуючи їх числами (за порядком подання дієслів на початковому етапі навчання) та голосними в особових закінченнях. Нами виокремлено чотири закономірності творення форм дієслова в цих моделях:

1. Спосіб визначення основи теперішнього часу за основою інфінітива. Це може бути частина інфінітива без форманта *-ти* (моделі 1Є, 3Е); без форманта *-ти* та тематичних голосних букв, які йому передують (моделі 2И, 3Е); без частини *-вати* (модель 4Є).

2. Визначення дієвідміни. У методиці викладання УМІ навчання дієслівного відмінювання має суттєві особливості, а з'ясування характеру особових закінчень дієслів – кропіткий та довготривалий процес. Оскільки іноземні студенти, на відміну від носіїв мови, переважно орієнтуються на графічний вигляд слова, ми вважаємо доцільним виділяти, відповідно до голосних в особових закінченнях дієслів, три типи дієвідміни, позначаючи їх методичними термінами «група Є», «група Е», «група И». Моделі 1Є, 4Є, 3Е об'єднують дієслова першої дієвідміни. Модель 2И має у своєму складі дієслова другої дієвідміни.

3. Наявність і характер морфологічних чергувань в основі теперішнього часу та у формах наказового способу. Чергувань немає у дієсловах, які утворюють моделі 1Є та 4Є. Половина дієслів моделі 2И має чергування приголосних у формах першої або першої та третьої особи однини. У більшості дієслів, що належать до моделі 3Е, є чергування різного характеру, і вони відбуваються у всіх формах.

4. Спосіб утворення форм наказового способу. Виокремлені таким чином дієслівні основи виявилися досить зручними для навчання творення імперативних форм. Форми наказового

способу дієслів моделей 1Є і 4Є у кінці слова або перед фіналями *-те, -мо* мають приголосну букву *-й* (*читай, читайте, читаймо*). Більшість дієслів моделей 2И та 3Е зазвичай закінчуються на голосний *-и* у однині, та на *-і* перед *-ть, -мо* у множині (*говори, говоріть, говорімо, пиши, пишійть, пишіймо*), проте можуть мати специфічні форми (*вір, вірте, встань, встаньте*).

Ураховуються також особливості акцентуації кожної моделі.

Ці правила легко запам'ятовуються, не є складними та зрозуміли іноземцю, який тільки починає вчитися. Правила подаються у вигляді чіткого алгоритму на етапі введення поняття про дієслово. У подальшому цей сталий алгоритм регулярно повторюється, що дозволяє швидко досягти автоматизації дій щодо творення форм нових дієслів та зробити ці дії прогнозованими. Ми радимо студентам заздалегідь проаналізувати правила поділу українських дієслів на словозмінні моделі, пропонуючи адаптовану загальну граматичну інформацію у вигляді такого коментаря:

Більшість українських дієслів можна об'єднати в 4 моделі за 4 закономірностями утворення форм теперішнього (простого майбутнього) часу та імперативу. Для правильного дієвідмінювання потрібно зробити так:

1. Основа. З'ясуйте, як утворюється основа теперішнього (простого майбутнього) часу: яка частина інфінітива відокремлюється.

2. Група. З'ясуйте, до якої групи (Є, Е або И) належить дієслово.

3. Імператив. З'ясуйте, як утворюються форми імператива.

4. Чергування. Уточніть, чи відбуваються при цьому чергування в дієслівній основі. Якщо вони відбуваються, то які і в яких формах.

Вважаємо за доцільне подавати граматичну інформацію в перекладі рідною мовою іноземця, а при поясненні – використовувати, де це можливо, інтернаціональну термінологію (*інфінітив, група, модель, імператив*); замінювати багатослівні лінгвістичні терміни зрозумілими для іноземця словами (*я-форма, вони-форма*). Такий методичний прийом дозволяє суттєво заощадити обмежений навчальний час, а на занятті сконцентруватися на виконанні практичних завдань мовленнєвого характеру.

Модель 1Є об'єднує переважно дієслова II і III продуктивних класів [7, с. 281] та першої дієвідміни. Це найбільша, найпростіша, не ускладнена морфонологічними чергуваннями модель з постійними граматичними ознаками, з постійним наголосом у всіх формах, яка виокремлюється і авторами «Граматичного словника української літературної мови» як найпродуктивніший словозмінний клас дієслів [3; 7]. Цю модель як тип

словозміни дієслова (з деякими винятками) описує також З. Мацюк, зауважуючи, що «встановити належність дієслів власне до цього типу буває нелегко через наявність суфіксів *-а(-я-), -ва-, -і-* у структурі основи дієслів інших типів словозміни» [5, с. 232]. У нашій класифікації таких труднощів не виникає, оскільки ми насамперед орієнтуємося не на морфеми, а на кінцеву букву презенсної основи, вважаючи саме це суттєвою ознакою моделі та зазначаючи лише, що презенсна основа закінчується на голосну букву. Під час опису цієї моделі морфемне членування доцільне, коли суфіксу *-ва* передує коренева голосна буква *-у*, (*бувати, забувати, здобувати, взувати, відчувати, почувати*), оскільки формант *-ува* тут збігається із суфіксом *-ува*, який є категоріальною ознакою іншої моделі – 4Є.

Саме із презентації моделі 1Є починається знайомство іноземних студентів із дієвідмінюванням. Для автоматизації граматичних навичок доцільно подавати нові найбільш комунікативно значущі лексичні одиниці блоками з 5–6 дієслів. На перших заняттях це мають бути дієслова *читати, слухати, розуміти, знати, думати, мати, снідати, обідати, вечеряти*. Вони вводяться в синтаксичних конструкціях без керування (*Він читає, а вона слухає. Я не знаю. Ти добре розумієш? Студенти обідають. Відповідайте!*) або коли перехідні дієслова керують іменниками у формах знахідного відмінка, що збігаються із формами називного відмінка (*Батьки слухають новини. Ми читаємо текст.*). Це обумовлено методичним законом обов'язкового пред'явлення дієслова в мовленнєвому зразку.

Менш численна **модель 2И** складається із дієслів XI–XIV класів і другої дієвідміни. Дієвідмінювання за цією моделлю значно складніше та потребує систематичного тренування. Сталою ознакою цієї моделі є лише те, що презенсна основа закінчується на приголосну букву. Майже половина дієслів цієї моделі мають у закінченнях першої особи однини та третьої особи множини голосні букви *-ю, -я*, проте більша частина дієслів має основи, які закінчуються на шиплячий, тому в позначених закінченнях пишуться літери *-у, -а*. Зазвичай ця особливість не викликає суттєвих методичних ускладнень, тому що регулюється загальними орфографічними правилами, з якими студенти знайомляться у вступному фонетичному курсі. Особливої методичної уваги потребує роз'яснення морфонологічних чергувань, які притаманні 50% дієслів моделі 2И та які можна поділити на дві групи: додавання до губних звуків *-л*, яке відбувається у формах першої особи однини та третьої особи множини (*б/бл, н/нл, в//вл, м/мл, ф//фл*); чергування із шиплячими у формах першої особи однини (*з//ж, т//ч, с//ш, д//дж, ст//ш*).

Щодо форм наказового способу дії, то вони також поділяються на дві групи: форми із закінченнями *-и, -імо, -іть* та рідковживані форми з нульовим закінченням в однині та закінченнями *-мо, -те* у множині. Особливості акцентуації моделі 2И не підлягають систематизації. Можливо, слід тільки звернути увагу студентів, що переважно наголошеними бувають закінчення форм першої особи однини та *-и, -і* форм наказового способу (*люблю, люби, любімо, любіть*).

Презентація моделі 2И починається із пред'явлення дієслова *робити*, що обумовлено завданнями початкового курсу: воно структурує питання до дієслова (*Що він робить?*), а також розглядає другу синтаксичну конструкцію *хто говорить якою мовою*. Для порівняння граматичних особливостей дієслів різних моделей на етапі пред'явлення дієслова *розмовляти* у конструкції *хто розмовляє якою мовою* доцільно подати близьке за лексичним значенням та найбільш типове для моделі 2И *говорити*, що використовується у цій конструкції. Порівняння лексично близьких *дивитися* та *бачити* робить можливим засвоєння граматичних особливостей дієслів у межах моделі 2И.

Оскільки головними методичними завданнями вступного фонетико-граматичного курсу є запам'ятовування мовленнєвих зразків та автоматизація мовленнєвих дій на цій підставі, деякі дієслова моделі 2И презентуються тільки у формах наказового способу зі специфічним творенням: *познайом, познайомте, познайомся, познайомтесь, вибач, вибачте, пробач, пробачте*. Доречно вказати студентам на граматичний статус цих лексем, проаналізувати формотворення та порівняти їх з уже відомими та більш поширеними формами наказового способу дієслів моделей 1Е та 2И.

Значно менший обсяг має найбільш складна для іноземців словозмінна **модель 3Е** (близько 10% загального дієслівного масиву). Вона досить неоднозначна, містить багато окремих правил, отже, її опанування є найскладнішим для іноземців. Проте сюди входять такі лексичні одиниці, як *писати, казати, показати, допомогти, хотіти* та багато непохідних і похідних дієслів руху. Дієслова цієї моделі належать переважно до IV, V і IX структурних класів та першої дієвідміни. Сталими ознаками цієї моделі є те, що презенсна основа завжди закінчується твердим приголосним, а в особових закінченнях вживаються голосні букви *-у* (перша особа однини, третя особа множини) та *-е* в інших формах. Особливістю моделі є наявність численних морфонологічних чергувань у всіх формах, які відсутні тільки у дієслів з основою інфінітива на *-ну*. Ці найрізноманітніші чергування не підлягають систематизації, тому ми вважаємо мето-

дично обґрунтованим розглядати та пояснювати їх окремо для кожного дієслова. Творення форм наказового способу дії та особливості акцентуації в словозмінних моделях 3Е і 2И тотожні.

Методика відпрацювання дієвідмінювання за цією моделлю передбачає першочергове орієнтування іноземців на її регулярні, постійні ознаки: презенсна основа закінчується твердим приголосним; особові закінчення мають голосні *-е, -у*; наявні чергування у всіх формах. Слід звернути увагу студентів на те, що основа різних дієслів моделі 3Е може формуватися різними шляхами. Найчастіше це відокремлення від основи інфінітива тематичної голосної букви та закінчення *-ти* в дієсловах, які вводяться серед перших: *пис/ати, каз/ати, показ/ати, хот/іти*. В інших випадках відокремлюється тільки фіналь *-ти*. Труднощів не викликають випадки, коли інфінітивна основа закінчується приголосним (*ляг/ти, вез/ти, плив/ти*). На етапі сематизації дієслова *жити* доцільно вказати на особливі правила творення його презенсної основи: відтинання *-ти* й додавання приголосної букви (*жи/ти+в = жив*). Надалі це правило відпрацьовується під час презентації нечисленних, але комунікативно важливих дієслів *бути, забути, піти, стати*, які змінюються за тими самими правилами.

Модель 4Є – друга за величиною та продуктивністю – формується дієсловами I класу із суфіксами *-ува (-юва)* в інфінітивній основі і відрізняється від моделі 1Є тільки у частині творення презенсної основи, в якій відсутній формант *-ва* (*працювати – працюю...*). Ці дієслова є особливо актуальними для наукового стилю мовлення, оскільки «суфікс *-ува (-юва)* має найвищу продуктивність, тому що цей суфікс є високопродуктивним словотворчим формантом у термінотворенні». Ю. Романюк пише, що «найактивніше для створення нових дієслів мовці використовують правила словозміни, властиві цьому словозмінному класу» [6, с. 81].

Поза межами класифікації залишається нечисленна група дієслів, які ми позначаємо як «неправильні дієслова». Дієвідмінювання атематичних дієслів *дати, їсти, відповісти* та похідних від них, через унікальні граматичні особливості, можливо розглядати тільки окремо. Дієслова *діяти, лягати, сміятися* відмінюються за правилами моделі 1Є, але оскільки мають у своєму складі збіг голосних, утворюють презенсну основу шляхом відокремлення від основи інфінітива фіналі *-ти* із попередньою голосною буквою. Дієслова *давати, ставати* та похідні *вдаватися, задавати, здавати, здаватися, продавати, вставати, наставати* та *впізнавати, зазнавати* відмінюються за правилами моделі 4Є, але зберігають формант *-ва* у формах наказового способу дії: *давай, вставай*.

Висновки. Кожен із описаних типів словозміни дієслів можна подати у вигляді таблиць і додавати їх до підручників, посібників, словників, призначених для вивчення української мови в чужомовній аудиторії, що полегшить процес запам'ятовування та правильного використання дієслів у процесі мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будаї В.Г. Алгоритм словоизменения глаголов русского языка в настоящем (простом будущем) времени : уч.-метод. пос. Москва : Златоуст, 2012.
2. Колісник Г.М. Вживання дієслівних форм: методичні вказівки з дисципліни «Українська мова як іноземна» для іноземних студентів III курсу всіх спеціальностей. Дніпропетровськ, 2014.
3. Критська В.І., Недозим Т.І., Орлова Л.В. Граматичний словник української літературної мови. Словозміна. Київ : Видавничий дім Д. Бураго, 2011.
4. Левчук П.Г. Лексичний мінімум європейських мов як іноземних та УМІ. Аналіз та приклади вданих практик. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2018. № 1(69), ч. 1. С. 248–250.
5. Маціук З.О. Типи словозміни українського дієслова як лінгводидактична проблема. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008. № 3. С. 230–241.
6. Романюк Ю.В. Словозмінні класи дієслів у сучасній українській мові. *Українська мова*. 2017. № 2. С. 75–83.
7. Теоретична морфологія української мови / І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська ; за ред. І.Р. Вихованця. Київ : Пульсари, 2004.

REFERENCES

1. Budai V.H. Alhorytm slovoyzmeneniya hlaholov russkoho yazyka v nastoiashchem (prostom budushchem) vremeni: uchebno-metodycheskoe posobyе [Algorithm of inflection of Russian verbs in the present (simple future) tense: teaching aid]. M.: Zlatoust, 2012.
2. Kolisnyk H.M. Vzhivannia diieslivnykh form: metodychni vказivky z dystsypliny „Ukrainska mova yak inozemna” dlia inozemnykh studentiv III kursu vsikh spetsialnostei [Use of verb forms: methodical instructions on discipline "Ukrainian as a foreign language" for foreign students of the III course of all specialties]. Dnipropetrovsk, 2014
3. Krytska V.I., Nedozyim T.I., Orlova L.V. Hramatychnyi slovnyk ukrainskoi literaturnoi movy. Slovozmyna [Grammar dictionary of the Ukrainian literary language. Word change]. K.: Dmytro Burago Publishing House, 2011.
4. Levchuk P. H. Leksychnyi minimum yevropeiskykh mov yak inozemnykh ta UMI. Analiz ta pryklady vdalykh praktyk [Lexical minimum of European languages as foreign and ULF. Analysis and examples of good practices]. *Scientific notes of the National University «Ostroh Academy»: series «Philology»*. Ostrog: NaUOA Publishing House, 2018. Vol. 1 (69), part 1, P. 248–250.
5. Matsiuk Z.O. Typy slovozmyny ukrainskoho diieslova yak lnhvodydaktychna problema [Types of word change of Ukrainian verb as a linguodidactic problem] *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*, 2008. Vol.3. P. 230-241.
6. Romaniuk Yu.V. Slovozminni klasy diiesliv u suchasni ukrainskii movi [Word-changing classes of verbs in the modern Ukrainian language]. *Ukrainian language*. 2017. Vol. 2. P. 75 - 83.
7. Teoretychna morfolohiia ukrainskoi movy / I. R. Vykhovanets, K. H. Horodenska ; za red. I. R. Vykhovantcia [Theoretical morphology of the Ukrainian language]. Kyiv: Pulsars, 2004.

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЕФЕКТИВНОГО ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Боднар Т. О.

*аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-1497-5955
tanyabodnar15@ukr.net*

Ключові слова: *віртуальна освіта, зворотній зв'язок, організація навчального процесу, співпраця викладач-студент, інформаційні технології.*

У даній статті розглядається проблема ефективності під час навчального процесу у віртуальному середовищі. Доведено, що за сучасних тенденцій, коли студенти і освітяни все частіше зустрічаються з цифровою дистанційною освітою, супутньою проблемою постає втрата мотивації та ефективності під час віддаленого навчання. У зв'язку з пандемією, що видозмінила навчальний процес, перехід на навчання в онлайн форматі був необхідним, і таке поняття, як ефективність, під час віртуального навчання поступово втрачається, від чого в діях студентів почала прослідковуватись мінімальна залученість, взаємодія з викладачами та однокласниками в ході лекцій/практичних, та нерідко стикаються з поняттям прокрастинації. Після введення обмежень відвідування закладів вищої освіти кількість обговорень, запитів в глобальній мережі про те, як залишатись продуктивним перебуваючи на дистанційному віртуальному навчанні, значно зросла. Сьогодні відсутні чіткі правила чи стандарти продуктивного навчання онлайн. У даній статті було проаналізовано принципи, критерії побудови ефективного онлайн-навчання для студентів та викладачів, зокрема: експертність, змістовність, формат проведення, зворотній зв'язок та інші на основі думок американських дослідників, освітян та практик американських університетів, які здійснювали власні дослідження проблеми впливу цифрових технологій на мотивацію студентів та викладачів у вищій освіті. Було детально розглянуто основні дев'ять принципів побудови ефективного онлайн-навчання з метою переконання в тому, що інформаційні технології завжди займатимуть місце в житті сучасного студента та викладача, відповідно, з нашого боку є потреба розвитку власної гнучкості, адаптивності в нових навчальних умовах, при цьому, в результаті, залишатись продуктивними, вмотивованими, з якісними знаннями. Пропонується безліч варіантів, як не втратити ефективності, отримуючи-подаючи навчальний матеріал крізь екран монітору, які варто проаналізувати і за можливості використовувати на практиці для успішного подання та отримання знань.

PRINCIPLES OF EFFECTIVE ONLINE LEARNING

Bodnar T. O.

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Innovative Education

Lviv Polytechnic National University

S. Bandery str., 12, Lviv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1497-5955

tanyabodnar15@ukr.net

Key words: *virtual education, feedback, organization of the educational process, teacher-student cooperation, information technologies.*

This article discusses the effectiveness issue during a learning process in a virtual environment. It has been proved that with modern trends when students and teachers are increasingly encountered with digital distance education, a concomitant problem arises a loss of motivation and efficiency during remote training. Due to the pandemic that modified the educational process, the transition to online learning was necessary and such a concept as efficiency during virtual learning is gradually lost, from which minimal involvement, interaction with teachers and classmates during lectures/practical, began to be traced in the actions of students, and often face the concept of procrastination. After the introduction of restrictions on attending higher education institutions, the number of discussions, requests on the global network about how to remain productive while in remote virtual training has increased significantly. To date, there are no clear rules or standards for productive online training. This article analyzed the existing principles, criteria for building effective online learning for students and teachers, in particular: expertise, content, format of conduct, feedback, and other based on the opinions of American researchers, teachers, and practices of American universities, who carried out their own research into the impact of digital technologies on the motivation of students and teachers in higher education. The main nine principles of building effective online learning were discussed in detail in order to convince that information technology will always occupy a place in the life of a modern student and teacher, accordingly on our part there is a need to develop our own flexibility, adaptability in new educational conditions, while, as a result, remaining productive, motivated, with high-quality knowledge. Many options are offered by researches as not to lose efficiency in receiving and supplying educational material through the monitor screen, which should be analyzed and, if possible, used in practice for successful presentation and acquisition of knowledge.

Постановка проблеми. Сучасний світ складно уявити без впливу інформаційних технологій. Освітня сфера не є виключенням. Із кожним роком технології в освіті набувають стрімкого розвитку та набувають вагомості в організації навчального процесу. Із появою пандемії, технології та освіта стали фактично одним цілим. У «доковідний» період життя сучасного студента та викладача було організованим, передбачуваним та дисциплінованим по відношенню до навчання. Під впливом сучасних карантинних реалій, нового «домашнього» стилю студентської взаємодії з закладами вищої освіти студенти стали менш ефективні та залучені до здобуття знань на належному рівні. Проте, незважаючи на зміну формату навчання, проблема формування ефективності навчального процесу, необхідності перебування в ресурсі, при-

ділення потрібної кількості часу для навчання та способу отримання нових знань стає дедалі поширенішою. Щоб зберегти мотивацію та уникнути прокрастинації стосовно навчального процесу в онлайн-умовах, пропонується низка підходів, алгоритмів дій, принципів збереження продуктивності здобуваючи знання у віртуальному середовищі. Проблема ефективності онлайн-навчання серед студентів та викладачів досліджується багатьма науковцями, лідерами думок в освітній галузі, в тому числі дану проблематику вивчають такі зарубіжні представники: Chickering, A. W., Gamson, Z. F., Ehrmann, S. C., Bolliger, D. U., Berge, Z. L., Bangert, A. W., Gallien, T., Gedik, N., Kiraz, E., Ozden, M. Y., Hathaway, K. L., Hewson, E. R. F., Johnson, S., Lewis, C. C., Moore, M. J., Morrison, D., Plante, K., Asselin, M. E., Schwie-

bert, C., Young, S., Oakley B. та інші [1–17]. Слід детальніше підійти до аналізу підходів від вищезгаданих науковців, спрямованих для підтримки ефективності навчального процесу в онлайн-середовищі.

Мета статті – проаналізувати наявні принципи побудови ефективного онлайн-навчання для студентів та викладачів з метою розуміння, що віртуальна освіта може бути рівноцінно продуктивною та організованою до традиційного аудиторного формату.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із появою глобальної проблеми людства, Covid-19, в нашому світі пандемія змусила всіх переглянути спосіб життя в різних суспільних сферах, і освіта не стала виключенням. Після введення обмежень відвідування закладів вищої освіти, кількість обговорень, запитів в глобальній мережі про те, як залишатись продуктивним, перебуваючи на дистанційному віртуальному навчанні, значно зросла. На жаль, сьогодні день немає уніфікованих правил, стандартів, як навчатись онлайн і при цьому не втрачати власної продуктивності та мети до навчання загалом. Представники освіти на постійній основі намагаються надати допомогу в адаптації до будь-якого типу навчання, традиційного чи дистанційного (мережевого). Для цього слугують відповідна література, різноманітні освітні форуми, групи, спільноти, соціальні мережі тощо. Розглядаючи проблему ефективності навчання в мережі з точки зору американських дослідників та університетів США, маємо такі думки. Університет Аризони спільно з компанією «Boston Consulting Group (BCG)» зробили власний аналіз проблеми цифрових технологій у вищій освіті. Було взято до уваги біля шести американських закладів вищої освіти, де прослідковувалась успішність студентів, які здійснювали навчання в традиційному форматі, і студентів, які практикували змішане навчання. Після порівняння двох форматів навчання було підведено висновок, що можливості успішного завершення того чи іншого навчального курсу зростають, якщо його студенти проходили онлайн або зі допомогою змішаного типу. Барбара Оуклі, професорка інженерії Окландського університету, запропонувала свої підходи до ефективно організації навчального процесу онлайн для викладачів, оскільки ефективність онлайн-навчання полягає у наполегливій праці не лише студентів, а ще і самих викладачів. Отже, ці підходи було розподілено на три критерії: експертність, змістовність та формат проведення.

Говорячи про експертність, маємо на увазі стиль подання навчального матеріалу. Від цього залежить безліч моментів, які забезпечують успіх засвоєння матеріалу, а також заохочення студентів

бути проактивними учасниками навчального процесу. Б. Оуклі рекомендує не виглядати зверхньо перед камерою. Не має потреби показувати великий багаж знань, проте натомість краще розповісти менше, але зрозуміліше. Тому слід користуватись простою і доступною мовою, щоб можна було втримати увагу студентів, що є доволі непросто. Перед цим можна спробувати потренуватись перед людьми, які не знайомі з темою і визначити, як легко вони сприйняли прослухану інформацію. Потрібно сформулювати текст таким чином, щоб він став доступнішим для широкої аудиторії. Також рекомендується застосовувати більше прикладів, порівнянь або ж метафор. Щоб зробити порівняння значно простішими та зрозумілими, рекомендовано використовувати ілюстрації та/або матеріали, доповнені анімацією. Будь-який рух на відео привертає увагу слухача, а жарти до того ж налаштовують на позитивний лад. Це важливо, адже онлайн-курс переглядають з комп'ютера чи інших девайсів – можна легко відволіктися на месенджери, соціальні мережі. Тому варто робити акцент на «живу» взаємодію зі студентами – так викладач допоможе слухачеві сконцентруватися на відеоматеріалі. До речі, гумор можна додати не лише у відео. Тексти-привітання, тести та розв'язування додаткових задач – гумор, доречний завжди.

Змістовність. Навчальний контент, що подається викладачем, повинен ґрунтуватись на авторитетних, актуальних та релевантних джерелах.

Формат подання матеріалу. Слід виключати все зайве, що може перевантажити слухача інформаційно. Короткі відео до 5-6 хвилин, доповіді комбіновані з жартами та цікавими фактами можуть забезпечити значно більший ефект від лекції, ніж стандартне озвучування 20-50 листів поспіль «сухого» тексту-монологу. Грамотний розподіл матеріалу заохочує навчатись. Такий підхід стимулює та втримує мотивацію студента на тривалий час [18].

Зворотній зв'язок. Визнаючи саму природу спілкування в онлайн-середовищі, викладачам слід бути уважними і вчасно реагувати на електронні листи чи текстові повідомлення в соціальних мережах, студентських групових чатах тощо. Важливо завжди надавати зворотній зв'язок стосовно будь-якої роботи виконаної студентами. Забезпечуючи зворотній відповідь вчасно, викладач уникає потенційних проблем, з якими стикаються студенти в ході вивчення того чи іншого навчального матеріалу, і допомагає вчасно зрозуміти та краще вникнути в інформацію та просунути у навчанні далі [19].

Зворотній зв'язок можна здійснювати за такими критеріями, як екологічність, конкретика та можливість застосування на практиці. Під поняттям екологічності в даному контексті йдеться про

демонстрування ставлення до роботи чи ідеї, яку подав студент. Не критикувати. Потрібно зрозуміти, які емоції викликали ті чи інші дії з боку студента, і тактовно проговорити свої враження від ідеї чи виконаної роботи. Конкретика – слід уточнити, чому це завдання/проект варто доопрацювати, які конкретно моменти сподобалися, а які викликали сумнів, чому не можна залишити як є і не виправляти. Можливість застосування на практиці передбачає надання порад, рекомендацій із приводу відповідного завдання чи запиту студента з того чи іншого запитання. Однак ці поради необхідно подавати об'єктивно та делікатно. Наприклад, викладачу важливо поставити себе на місце студента, щоб дати більш конструктивні поради, знизити рівень суб'єктивності і свого особистого ставлення до студента з метою не викликати негативних емоцій та скептицизму до професіоналізму викладача з боку студента.

Для ефективного навчання безпосередньо самих студентів представники Північно-Східного університету (м. Бостон) пропонують до використання такі принципи організації продуктивного навчання. Перший принцип – організованість. Перед початком навчання потрібно переконатися, що є всі технічні можливості отримання доступу до необхідних матеріалів курсу, включаючи електронні книги, онлайн-інструменти, програми, системи тощо. Слід виділити час, щоб попрактикуватися в навігації онлайн-систем, щоб підготуватися до першого заняття. Таким чином, студент може зосередитися на навчанні, а не намагатися увійти в лекцію через п'ять хвилин. Крім того, як і у фізичному класі, слід переконатися студенту в тому, що під рукою є матеріали для надійних нотаток. Ведення записів про роботу протягом семестру стане в нагоді під час випускних іспитів. Другий принцип – налаштування особистого робочого простору. Необхідно створити спеціальне середовище для навчання. Виконуючи там свою роботу кілька разів, сформується звичка встановлювати розпорядок дня. Не всі студенти однакові – одні найкраще працюють, слухаючи музику, а іншим потрібні тиша і спокій. Варто провести експеримент, щоб дізнатися, який тип налаштування підвищує продуктивність. Вибираючи робоче місце, слід обмежити відволікаючі фактори, як фізично, так і онлайн. Сьогодні в інтернеті можна знайти безліч спеціальних онлайн-додатків, програм, які дозволяють не втрачати концентрацію та увагу до процесу навчання, до прикладу програми Freedom, Forest, OmniFocus, Magnet, Pomodoro та інші. Третій принцип – визначення періоду ефективності навчання. Варто для себе зрозуміти, дослідити, коли і в який період доби працюється найкраще – ранок, обід і вечір. Відповідно, в комфортний період необхідно фокусувати свої

зусилля на виконанні тих чи інших завдань. Четвертий принцип – тайм-менеджмент. Слід розподілити своє робоче навантаження на частини, присвячуючи певні години щотижня читанню, перегляду лекцій, виконанню завдань тощо. Потім встановити нагадування про виконання завдань. Потрібно ставитись до цих часових проміжків так само серйозно, як до особистого заняття, даючи іншим знати, що студент недоступний в той чи інший час і постійно використовуючи відведений власний робочий простір. Рекомендовано залучати таймер і дозволяти собі переходити до інших завдань, коли час завершиться. П'ятий принцип – активна життєва позиція. Ініціативність дорівнює успіху. Читання матеріалів, періодичні звернення до однокласників та/або викладачів, а також проведення додаткових досліджень за необхідності. Студенти, які приділяють час для комунікації з викладачами і однокласниками, зазвичай досягають найбільших успіхів у навчанні. Шостий принцип – залишатись на зв'язку. Варто налагоджувати стосунки з іншими студентами, беріть активну участь у студентському онлайн-житті. Існує потреба ставити запитання і відповідати на них, щоб краще зрозуміти матеріал курсу і налагодити зв'язок з іншими студентами. Однолітки можуть бути цінним ресурсом у підготовці до іспитів або під час запиту відгуків про завдання. Не потрібно соромитись звертатися до викладачів, щоб вони представилися під час першої лекції, або ж поставити питання до них. Насправді викладачі часто виявляють бажання спілкуватись зі своїми студентами онлайн або ж особисто. Сьомий принцип – відкритість. Деяким студентами зручніше ділитися своїми думками віртуально, ніж в аудиторії. Онлайн-навчання дає можливість для того, щоб осмислити і систематизувати свої думки, перш ніж відповісти на питання або зробити коментар. Відкритість допомагає студентам взаємодіяти один з одним та викладачами і сприяє більш залученій і відкритій науковій співпраці. Восьмий принцип – запитання. Не слід боятися ставити запитання викладачам, просити роз'яснення щодо тієї чи іншої теми навчання, потребувати поради. Так зникає можливість плутанини, студенти стають більш залученими до змісту теми, розширюють свої знання і поглиблюють стосунки зі своїми однокласниками та викладачами. Публікація повідомлень в чатах групи також дозволяє краще зрозуміти суть тієї чи іншої теми та налагодити плідну кооперацію з іншими викладачами і студентами. Викладачі, як правило, заохочують такий тип взаємодії і цінують створювану студентами згуртованість. Дев'ятий принцип – відповідальність. Є необхідність у постановці ключових цілей на початку семестру, власній перевірці щотижня та аналізі фінального

результату. У традиційній аудиторії, як правило, часто отримуються усні або візуальні нагадування про наближення терміну виконання завдання. Однак без активного нагадування від викладача постає потреба в особистій перевірці для того, щоб студентом було виокремлено достатньо часу для завершення роботи, щоб він не приступив до виконання завдання за день до завершення його терміну. Будучи організованим та залученим, студент має можливість отримати максимальну віддачу від свого онлайн-класу та процесу навчання загалом, навіть коли життя за межами університету стає стрімким та хаотичним [20].

Висновки. Із дослідження проблеми принципів побудови ефективного онлайн-навчання студентів та викладачів можемо зробити певні висновки. Усі ми звикли до традиційного аудиторного

навчання, і не кожен вважає, що цифрова освіта може бути ефективною. Однак слід розуміти той факт, що бути продуктивним необхідно завжди, незалежно від типу навчання. Гнучкість та здатність до швидкої адаптації в будь-яких умовах є ключовими критеріями суспільства XXI століття. Інформаційні технології поглинатимуть освітню сферу все більше і більше, тому у випадку викладачів є лише один шлях – це шлях постійного розвитку, вдосконалення нових педагогічних технологій і навичок, максимально швидкої адаптації під нові освітні реалії, а студентам слід постійно вчитись і працювати над собою, намагатись знаходити свої ефективні методи у дистанційному навчанні, і розпочати ці пошуки можна вже з готових пропонуванних науковцями принципів побудови продуктивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (1987) 'Seven principles of good practice in undergraduate education', AAHE Bulletin, vol. 39, no. 7, pp. 3–7.
2. Ehrmann, S. C. (1996) 'Implementing the seven principles: technology as lever', AAHE Bulletin, vol. 49, no. 2, pp. 3–6.
3. Bolliger, D. U., Des Armier, D. (2013) 'Active learning in the online environment: the integration of student-generated audio files', Active Learning in Higher Education, vol. 14, no.3, p. 211.
4. Berge, Z. L. (2002) 'Active, interactive, and reflective eLearning', The Quarterly Review of Distance Education, vol. 3, no. 2, pp. 181–190.
5. Bangert, A. W. (2004) 'The Seven Principles of Good Practice: a framework for evaluating on-line teaching', Internet and Higher Education, vol. 7, pp. 217–232.
6. Gallien, T. (2008) 'Personalized versus collective instructor feedback in the online classroom: does type of feedback affect student satisfaction, academic performance and perceived connectedness with the instructor?', International Journal on e-learning, vol. 7, no. 3, pp. 463–476.
7. Gedik, N., Kiraz, E., Ozden, M. Y. (2013) 'Design of a blended learning environment: considerations and implementation issues', Australasian Journal of Educational Technology, vol. 29, no. 1. pp. 1–19.
8. Hathaway, K. L. (2014) 'An application of the seven principles of good practice to online courses', Research in Higher Education Courses, vol. 22, pp. 1–12.
9. Hewson, E. R. F. (2018) 'Students' emotional engagement, motivation and behaviour over the life of an online course: reflections on two market research case studies', Journal of Interactive Media in Education, vol. 1, no. 10, pp. 1–13.
10. Johnson, S. (2014) 'Applying the seven principles of good practice: technology as a lever – in an online research course', Journal of Interactive Online Learning, vol. 13, no. 2, pp. 41–50.
11. Lewis, C. C. (2006) 'Implementing effective online teaching practices voices of exemplary faculty', Innovative Higher Education, vol. 31, no. 2, pp. 83–98.
12. Moore, M. J. (1993) 'Three types of interaction', in Distance Education: New Perspectives, eds K. Harry, M. John & D. Keegan, Routledge, New York, pp. 19–24.
13. Morrison, D. (2015) Four-Step Strategy to Create Active Learning in Any Learning Space – Learning Insights.
14. Plante, K., Asselin, M. E. (2014) 'Best practices for creating social presence and caring behaviors online', Nursing Education Perspectives, vol. 3, no. 4, pp. 219–223.
15. Schwiebert, C. (2012) The 7 Principles of Online Learning. Are They Still Valid?
16. Young, S. (2006) 'Student views of effective online teaching in Higher Education', The American Journal of Distance Education, vol. 20, no. 2, pp. 65–77.
17. Oakley B., Sejnowski T. J. (2019) 'What we learned from creating one of the world's most popular MOOCs', NPJ, Science of learning, pp. 1–7
18. Oakley B., Kris D.F. (2017) '5 Strategies to Demystify the Learning Process for Struggling Students'. URL : <https://www.kqed.org/mindshift/49697/5-strategies-to-demystify-the-learning-process-for-struggling-students>.

19. Bailey C.J., Card K.A.(2009) 'Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors', *The Internet and Higher Education* vol. 12, no.3, pp. 152–155.
20. Joubert S. (2020) 'How to Be a Successful Online Learner: 9 Tips & Strategies'. URL : <https://www.northeastern.edu/bachelors-completion/news/successful-online-learning-strategies/>.

REFERENCES

1. Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (1987) 'Seven principles of good practice in undergraduate education', *AAHE Bulletin*, vol. 39, no. 7, pp. 3–7.
2. Ehrmann, S. C. (1996) 'Implementing the seven principles: technology as lever', *AAHE Bulletin*, vol. 49, no. 2, pp. 3–6.
3. Bolliger, D. U., Des Armier, D. (2013) 'Active learning in the online environment: the integration of student-generated audio files', *Active Learning in Higher Education*, vol. 14, no.3, p. 211.
4. Berge, Z. L. (2002) 'Active, interactive, and reflective eLearning', *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 3, no. 2, pp. 181–190.
5. Bangert, A. W. (2004) 'The Seven Principles of Good Practice: a framework for evaluating on-line teaching', *Internet and Higher Education*, vol. 7, pp. 217–232.
6. Gallien, T. (2008) 'Personalized versus collective instructor feedback in the online classroom: does type of feedback affect student satisfaction, academic performance and perceived connectedness with the instructor?', *International Journal on e-learning*, vol. 7, no. 3, pp. 463–476.
7. Gedik, N., Kiraz, E., Ozden, M. Y. (2013) 'Design of a blended learning environment: considerations and implementation issues', *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 29, no. 1. pp. 1–19.
8. Hathaway, K. L. (2014) 'An application of the seven principles of good practice to online courses', *Research in Higher Education Courses*, vol. 22, pp. 1–12.
9. Hewson, E. R. F. (2018) 'Students' emotional engagement, motivation and behaviour over the life of an online course: reflections on two market research case studies', *Journal of Interactive Media in Education*, vol. 1, no. 10, pp. 1–13.
10. Johnson, S. (2014) 'Applying the seven principles of good practice: technology as a lever – in an online research course', *Journal of Interactive Online Learning*, vol. 13, no. 2, pp. 41–50.
11. Lewis, C. C. (2006) 'Implementing effective online teaching practices voices of exemplary faculty', *Innovative Higher Education*, vol. 31, no. 2, pp. 83–98.
12. Moore, M. J. (1993) 'Three types of interaction', in *Distance Education: New Perspectives*, eds K. Harry, M. John & D. Keegan, Routledge, New York, pp. 19–24.
13. Morrison, D. (2015) *Four-Step Strategy to Create Active Learning in Any Learning Space – Learning Insights*.
14. Plante, K., Asselin, M. E. (2014) 'Best practices for creating social presence and caring behaviors online', *Nursing Education Perspectives*, vol. 3, no. 4, pp. 219–223.
15. Schwiebert, C. (2012) *The 7 Principles of Online Learning. Are They Still Valid?*
16. Young, S. (2006) 'Student views of effective online teaching in Higher Education', *The American Journal of Distance Education*, vol. 20, no. 2, pp. 65-77.
17. Oakley B., Sejnowski T. J. (2019) 'What we learned from creating one of the world's most popular MOOCs', *NPJ, Science of learning*, pp.1-7
18. Oakley B., Kris D.F. (2017) '5 Strategies to Demystify the Learning Process for Struggling Students'. URL:<https://www.kqed.org/mindshift/49697/5-strategies-to-demystify-the-learning-process-for-struggling-students>
19. Bailey C.J., Card K.A.(2009) 'Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors', *The Internet and Higher Education* vol. 12, no.3, pp.152-155.
20. Joubert S. (2020) 'How to Be a Successful Online Learner: 9 Tips & Strategies'.URL:<https://www.northeastern.edu/bachelors-completion/news/successful-online-learning-strategies/>

КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Гарачук Т. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
пл. Михайлівська, 17, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0002-2019-8515
tanya.garachukk@gmail.com*

Ключові слова: оцінювання, формувальне оцінювання, учень початкової школи, компетентність, контроль, алгоритм оцінювання.

У статті на основі аналізу довідкових, психолого-педагогічних і наукових джерел та емпіричного аналізу основних понять теми розглянуто контрольно-оцінювальну діяльність учнів в умовах Нової української школи. Проаналізовано форми оцінювання навчальних досягнень школярів (прогностичне, діагностичне, формувальне, підсумкове). Подано характеристику кожної форми оцінювання та наведено конкретні приклади. Зазначено, що формувальне оцінювання є інновацією Нової української школи та вивчено його понятійно-змістовий аспект. Охарактеризовано формувальне оцінювання як форму оцінювання, яка заснована на поставлених цілях, ціннісна для вчителів та учнів, забезпечує тісний зв'язок із майбутнім та є виключно позитивним. Акцентовано увагу на цілях та завданнях формувального оцінювання. Виокремлено особливості здійснення формувального оцінювання в освітньому процесі початкової школи. У контексті дослідження розглянуто форми формувального оцінювання (взаємодія «учень–учитель», взаємодія «учень–учитель–батьки», самооцінювання власної діяльності, оцінювання з боку однолітків, оцінювання з боку групи). До кожної форми формувального оцінювання підібрано дієві приклади. Розтлумачено та проаналізовано алгоритм діяльності учителя під час здійснення формувального оцінювання (формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів навчальних цілей; ознайомлення учнів із критеріями оцінювання; забезпечення активної участі учнів у процесі оцінювання; забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність; коригування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання). У такому контексті показано шляхи здійснення формувального оцінювання в освітньому процесі Нової української школи. Спираючись на предмет дослідження, в КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» було проведено опитування педагогів для з'ясування ролі та місця контрольно-оцінювальної діяльності учнів в умовах Нової української школи. Загалом, учителі орієнтуються в нормативно-правовому забезпеченні контрольно-оцінювальної діяльності школярів, оперують основними поняттями, застосовують інновації, впроваджують цифрові інструменти здійснення формувального оцінювання, однак деякі аспекти ще потребують додаткового роз'яснення та уточнення.

MONITORING AND EVALUATION ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Harachuk T. V.

Doctor of Philosophy,

Assistant Professor at Preschool and Primary Education Department

Odessa Regional Academy of In-service Education

Mykhailivska square, 17, Odessa, Ukraine

orcid.org/0000-0002-2019-8515

tanya.garachukk@gmail.com

Key words: *assessment, formative assessment, primary school student, competence, control, algorithm of assessment.*

The article is based on the analysis of reference, psychological, pedagogical and scientific sources and empirical analysis of the basic concepts of the topic are considered the control and evaluation activities of students of the New Ukrainian School. Forms of assessment of students' academic achievements (prognostic, diagnostic, formative, final) are analyzed. The characteristics of each form of assessment and specific examples are given. It is noted that formative assessment is an innovation of the New Ukrainian School and its conceptual and semantic aspect is studied. Formative assessment is characterized as a form of assessment that is based on goals, valuable for teachers and students, provides a close connection with the future and is extremely positive. Attention focused on the goals and objectives of formative assessment. Peculiarities of formative assessment in the educational process of primary school are singled out. In the context of the research, the forms of formative assessment are considered (interaction "student-teacher", interaction "student-teacher-parents", self-assessment, peer assessment, group assessment). Effective examples are selected for each form of formative assessment. The algorithm of the teacher's activity during the formative assessment is explained and analyzed (formulation of objective and understandable for students learning goals; acquaintance of students with assessment criteria; ensuring active participation of students in the assessment process; providing students with the opportunity and ability to analyze own activities; adjusting approaches to learning together with students taking into account the results of assessment). In this context, the ways of carrying out formative assessment in the educational process of the New Ukrainian School are shown. Based on the subject of the research, a survey of teachers was conducted in the Odessa Regional Academy of In-Service Education for finding out the role and place of control and evaluation activities of students in the New Ukrainian School. In general, teachers are oriented in the legal support of control and evaluation activities of students, operate with basic concepts, apply innovations, implement digital tools for formative assessment, but some aspects still need further clarification and explanation.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток світового суспільства, зміна парадигми мислення, реформування системи освіти України, трансформація сучасного освітнього процесу, перехід від знаннєвої до діяльнісної моделі навчання – все це зумовило суттєві зміни в контрольно-оцінювальній діяльності школярів. Нині контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів полягає не тільки у здійсненні етапу перевірки виконання завдання та оцінювання знань школярів на уроці. Цей процес взаємопов'язаний із розвитком соці-

альних, особистісних та інтелектуальних якостей дитини, її свідомим ставленням до навчання та взаємодії із суспільством загалом. Однак у минулому тільки успішність у школі, оцінка з поведінки чи зразкова характеристика дуже часто визначала долю людини, її професію та майбутнє життя.

Розвиток сучасного освітнього процесу Нової української школи зумовив переорієнтацію на компетентнісне навчання та спонукав до перегляду основних підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів. Контрольно-оцінювальна

діяльність у такому контексті є однією з найважливіших, а з іншого боку, одним з найскладніших явищ, адже оцінювання завжди виступало одним із найдієвіших інструментів педагога.

Багато проблем, пов'язаних із здійсненням оцінювання, виникало через незрозуміло та нечітко поставлені цілі, акцентування на недоліках та слабких сторонах дитини, неправильно сформульовані вимоги до результатів навчання, впровадження необ'єктивних інструментів оцінювання, ігнорування особистісної сфери розвитку дитини, її здатностей та типу сприймання інформації. Як результат, діти набувають низку комплексів, зневірюються у навчанні, втрачають бажання здобувати результати, бояться помилитися та здатися некомпетентними, не вірять у свої можливості та здібності. Тому нові підходи до оцінювання і передбачають оцінювати не теоретичні знання дітей, а їхню соціально-психологічну компетентність, надавати можливість демонструвати власні досягнення різними способами, формувати та розвивати впевненість у власних силах та позитивне ставлення до самого себе тощо. Отже, оцінювання у сучасній школі перестає виступати як інструмент фіксації результатів успішності учнів, а постає засобом навчання.

Проблема здійснення контрольної діяльності школярів досить ґрунтовно висвітлювалась у наукових дослідженнях, але виявилось, що увага приділялася лише окремим її аспектам. Так, досліджувався ретроспективний аналіз стану проблеми контролю й оцінювання успішності учнів (О. Савченко), проблема вимірювання освітніх результатів початкової освіти з досвіду міжнародних порівняльних досліджень (Н. Бібік), питання контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з математики (О. Онопрієнко), оцінювання учнів з громадянської освіти в контексті компетентнісного підходу (О. Пометун, Т. Ремех), особливості конструювання, методика контролю та особливості оцінювання державної підсумкової атестації (О. Вашуленко, О. Онопрієнко, К. Пономарьова) тощо.

Проблему організації та здійснення формульованого оцінювання студіювали О. Барановська, М. Барна, Б. Бович, І. Булах, Н. Буханевич, В. Вебер, Дж. Вілмут, О. Гезей, Л. Кабан, І. Коберник, Н. Кравець, Н. Морзе, М. Мруга, Д. Ротфорт, Н. Софій, О. Фідкевич, І. Фішман, Р. Шакіров, О. Щербак та ін. Окремі аспекти реалізації формульованого оцінювання досліджували І. Баландіна, Т. Воронцова, О. Гончарова, Н. Дементієвська, І. Ільїна, О. Локшина, В. Садкіна, О. Пономаренко, Г. Цукерман та ін.

Водночас питання організації та здійснення контрольної діяльності учнів на сучасному етапі залишається не досить дослідженим.

Мета статті – висвітлити суть та специфіку здійснення контрольної діяльності учнів в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Контрольно-оцінювальна діяльність – важливий елемент освітнього процесу, який залучає та привертає увагу учнів, батьків, керівництва, громадськості. Впроваджуючи контроль та оцінювання, педагог визначає ступінь особистісної відповідальності кожного за якість освітнього процесу, адже оцінка може як заохочувати та мотивувати, так і пригнічувати та гальмувати розвиток школярів.

Згідно з особливостями контрольної діяльності Фінляндії, оцінювання не виступає основною діяльністю педагога у школі, учнів не порівнюють один з одним, у країні немає «національного» оцінювання, керівництво не контролює та не оцінює вчителів, а вчителі, своєю чергою, не оцінюють один одного, не існує перевірки методичного забезпечення, вчителю надається повна академічна свобода, а оцінювання не сфокусоване на індивідуально-психологічних властивостях дитини тощо [12].

Своєю чергою реформа Нової української школи внесла суттєві корективи у процес контролю та оцінювання учнів. Натепер освітній процес зосереджено на реальних досягненнях школярів, оцінка існує для аналізу індивідуальних досягнень та планування особистісного зростання. Отже, оцінка – це доцільна та об'єктивна рекомендація до дії, а не осуд чи присуд. Згідно з нормативними документами, вимірювання навчальних досягнень здобувачів освіти повинне здійснюватися шляхом формульованого оцінювання, яке допомагає відстежувати індивідуальний поступ дитини, процес опанування навчального досвіду та спрямоване на підтримку в учнях упевненості та мотивації до пізнання [5; 6]. Сучасна концепція контролю та оцінювання визначає, що 18% оцінювання реалізує вчитель, 32% відбувається через оцінювання з боку групи чи взаємооцінювання і 50% – це самооцінювання дитини власної навчальної діяльності.

Актуальною є точка зору фінських дослідників-практиків (А. Хурінайнен-Косунен, Р. Палмквіст), які виокремлюють такі форми оцінювання: прогностичне, діагностичне, формульоване та підсумкове [12]. Розглянемо їх детальніше.

У контексті НУШ прогностичне оцінювання часто трактується як попереджувальне оцінювання та застосовується для формулювання нових цілей навчання; роздуми про перебіг майбутнього освітнього процесу; міркування про допомогу, якої потребує чи буде потребувати молодший школяр. Така форма оцінювання допоможе вибрати відповідний темп засвоєння навчального матеріалу, прогнозує вибір оптимальних методів, прийомів

та засобів пізнавальної і практичної діяльності учнів, допомагає визначити індивідуальні особливості школярів в опануванні змісту й дібрати відповідний темп засвоєння та рівень складності навчального матеріалу. Дієвими методиками для здійснення прогностичного оцінювання є «Оцінювальний лист», «Чарівна лінійка», «Знаю-відчуваю труднощі-не знаю», «Де я є?» тощо. Наприклад, подумай: Що із запропонованого ти можеш виконати одразу? Для виконання яких завдань ти потребуєш допомоги? Висновимо, що такі методики дозволяють учням початкової школи оцінити власні можливості та спроможність до розв'язання навчальних завдань.

Д. Ротфорт, О. Гезей в основних функціях контролю та оцінювання навчальних досягнень школярів визначають діагностичну функцію, яка, на наш погляд, повністю збігається із суттю діагностичного оцінювання. На їхню думку, діагностична функція полягає у виявленні й діагностуванні прогалин та помилок у знаннях і вміннях учнів відповідно до сформульованої мети та цілей навчання, вивчення причин їх виникнення, вчасної корекції та усунення [11, с. 13–14]. Щодо шляхів здійснення діагностичної функції, то було виокремлено: використання різних форм контролю; постійне заохочення старанності дітей, формуючи у них упевненість та віру у власні сили; зміна стилю викладання; систематична діагностична інформація про рівень успішності дитини тощо [11, с. 13–14].

На нашу думку, діагностичне оцінювання – це оцінювання для визначення можливостей та труднощів учня у процесі навчання і надання вчасної дієвої допомоги на наступних етапах. Таке оцінювання здійснюється за допомогою різних методик, тесту, бесіди, графічних завдань, читання за зразком, шляхом виконання спеціальних робіт тощо. Наголосимо, що така форма оцінювання дозволяє визначити рівень сформованості та розвитку відповідних компетентностей, проводиться перед вивченням теми, розділу чи модулю та допомагає вчителю встановити відхилення між поточними та бажаними результатами.

Підсумкове оцінювання, як зазначено у Методичних рекомендаціях щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу, здійснюється упродовж навчального року за результатами опанування відповідних тем, розділів та може визначити освітні індивідуальні завдання школярів на наступні етапи навчання [6]. О. Пометун, Т. Ремех наголошують, що підсумкове (сумативне, завершальне) оцінювання все ще є найбільш поширеним у вітчизняному освітньому просторі та «спрямоване на перевірку того, що опанували й здобули учні, воно оцінює результат (досягнення певного рівня) після завершення освітнього процесу (його

етапу) ... має на меті оцінити якість відповідно до державного освітнього стандарту» [10, с. 88]. Таке оцінювання здійснюється за допомогою діагностичних та перевірних робіт, компетентнісних тестів, тестових завдань, практичної роботи, усного опитування. Отже, підсумкове оцінювання виступає як кінцеве, остаточне оцінювання рівня опанування ключовими та предметними компетентностями, стосується тільки минулого, вимагає чітких розроблених критеріїв, показує недоліки та якість навчання, є доказовим та вимагає засобів вимірювання.

Однак інновацією Нової української школи у контрольно-оцінювальній діяльності учнів, безперечно, є формувальне оцінювання.

О. Локшина зазначає, що у вітчизняному освітньому просторі немає єдиного універсального перекладу з англійської мови словосполучення “formative assessment”. Нині можна зустріти такі варіанти перекладу, як «описове», «формативне», «формує», «формаційне», «формувальне», «розвивальне», «заохочуюче», «нетрадиційне» тощо. Науковець, звертаючи увагу на змістове наповнення поняття «оцінювання, що сприяє формуванню й розвитку особистості учня», а також на традиції української мови та її лексико-граматичні вимоги, наполягає на використанні терміна «формувальне оцінювання» [4].

У цьому контексті заслуговують на увагу результати дослідження І. Коберник, яка зазначила, що в англійській мові є два слова, які перекладаються як оцінювання, – “assessment” та “evaluation”. Різні науковці та дослідники наділяють ці поняття різною суттю та перекладають по-різному, у результаті заплутуючи та ускладнюючи увагу педагогів. Дослідниця проаналізувала західні іншомовні джерела та висловила, що в країнах, які впроваджують компетентнісний підхід у навчанні та формувальне оцінювання, ці дві дефініції розмежовано чітко і доступно. Так, “assessment” вживається у значенні «формувальне оцінювання», а “evaluation” має основні риси підсумкового оцінювання [3].

С. Покрова тлумачить формувальне оцінювання як «судження про рівень навчальних досягнень школярів» [9, с. 7]. Н. Морзе, О. Барна, В. Вембер розглядають, з одного боку, як зворотний зв'язок, який дозволяє школярам збагнути, яких заходів варто вжити, щоб покращити особистісні результати, а з іншого – забезпечується тісний зв'язок з індивідуальною траєкторією розвитку дитини, розвитком її компетентностей [7]. Л. Кабан як «цілеспрямований неперервний процес спостереження за навчанням учнів; воно є необхідною умовою інтерактивного навчання, у процесі якого формується культура спільного обговорення у класі, розвиваються навички кри-

тичного і творчого мислення, а також формується середовище, що заохочує учнів запитувати» [2].

Отож, зазначимо, що наявні різноманітні тлумачення поняття «формувальне оцінювання», які інколи є тотожними та взаємодоповнюючими, а інколи суперечать один одному. На нашу думку, формувальне оцінювання – це форма оцінювання, яка заснована на поставлених цілях, ціннісне для вчителів та учнів, забезпечує тісний зв'язок із майбутнім та є виключно позитивним.

У порадику для вчителів Нової української школи зазначено, що шляхом формувального оцінювання відстежується індивідуальний розвиток школяра та процес оволодіння ним досвідом навчальної діяльності. Така форма оцінювання спрямована на досягнення таких завдань:

- заохочувати бажання школярів отримувати максимально можливі результати;
- уміння будувати індивідуальну траєкторію розвитку молодших школярів;
- своєчасно та систематично діагностувати проблеми та попереджати їх нашарування;
- формувати актуальні якості та властивості особистості (відсутність страху, уміння доводити свою думку, почуття приналежності до спільноти, впевненість у власній спроможності тощо);
- формувати та розвивати навички оцінювання досягнень учнів на кожному етапі освітнього процесу [9, с. 94].

Дж. Вілмут через цілі оцінювання підходить до форм оцінювання. Так, метою формувального оцінювання, на думку науковця, є підтримання школярів в освітньому процесі. Задля цього оцінювання повинне: проєктувати наступні кроки у навчанні; вказувати сильні сторони та майбутні досягнення учнів; виокремлювати сфери, які потребують розвитку, коригування чи удосконалення; постійно мотивувати дітей через визнання їхніх перемог, здобутків та особистісного прогресу [1, с. 5]. Зазначено, що формувальне оцінювання потребує зворотного зв'язку як діалогу між учителем–учнями, учителем–батьками, учителем–учнями–батьками.

Завдяки роботам [3; 12] було виокремлено основні особливості формувального оцінювання: оцінює процес, а не результат; базується на чітких поставлених цілях; відомості про поступ в освітньому процесі учня описові, якісні; демонструє тісний зв'язок між учасниками освітнього процесу; відбувається у різних формах (діалог); може спиратися на самооцінювання; є індивідуалізованим та ціннісним; може бути доведене; потребує критеріїв та засобів вимірювання; надає зворотний зв'язок; метою є підвищення якості освітнього процесу; часто виступає засобом діагностування тощо.

Варто зазначити, що на початку навчального року школяр за допомогою вчителя має визначити та сформулювати власні цілі навчання, роботи та

поведінки, надалі систематично відповідаючи на питання: «Де я зараз?», «Куди я йду?», «Як можу досягти поставленої цілі?», «Що мені вдалося?», «Що я зміг?» тощо.

Отож, на перших батьківських зборах варто провести роз'яснювальну роботу стосовно контролю-оцінювальної діяльності в Новій українській школі загалом та формувального оцінювання зокрема. Адже перехід до нової суті та форми оцінювання вимагає глибокого розуміння, зміни парадигми, установок та переконань кожного учасника освітнього процесу. Отже, варто роз'яснити суть та основні особливості формувального оцінювання («навчання без оцінок», критерії оцінювання, свідцтво досягнень, діагностичні роботи), роль учня в оцінюванні власного навчання, роль батьків в оцінюванні навчального поступу власної дитини, специфіку побудови індивідуальної траєкторії розвитку школяра тощо.

А. Хурінайнен-Косунен, Р. Палмквіст виокремлено форми формувального оцінювання:

1. Взаємодія «учень–учитель»:
 - розгляд діяльності учня у школі, його кроки та поступ у навчанні;
 - учень усно самостійно оцінює себе, а вчитель виражає власну думку;
 - виокремлення та формулювання разом навчальних цілей на майбутнє, які згодом доведуть до відома батькам.

Наприклад, «Моя ціль ... – як мені це вдалося?», «Я добре працюю самостійно. Моя ціль ...», «Мої джерела радості у школі», «Мої причини занепокоєння у школі», «Опиши ситуації, з якими ти добре впорався у школі», «Мої цілі на майбутнє ...», «Чи вдається мені дотримуватися правил? Чи я все ще тренуюся?», «Якщо потрібно попрацювати, то як?» тощо.

2. Взаємодія «учень–учитель–батьки»:
 - все концентрується на поступі учня, цілі у навчанні формулюються на перспективу;
 - засновано на усному/письмовому самостійному оцінюванні школярів та отриманих результатах;
 - спирається на оцінюванні діяльності у школі, яке проводиться разом з батьками;
 - доцільно застосувати докази та факти (фото, відео, зразки робіт, вироби, твори тощо).

Наприклад, під час обговорення результатів оцінювання можна ставити такі питання: «Що нині цікавить вашу дитину?», «Як ваша дитина поводить з однолітками?», «Що засмучує дитину?», «Які очікування у вас від співпраці з учителем?», «Як ви думаєте, чи реалістично ваша дитина оцінює свої навички?», «Чи ваша дитина ходить до школи задоволена?», «Чи досить у вас інформації щодо роботи вашої дитини в школі та її поступу в навчанні?» тощо.

3. Самооцінювання власної діяльності:

– школяра навчають оцінювати особисту діяльність, як наслідок, формуються та розвиваються навички самооцінювання;

– метою самооцінювання є виховання впевненого в собі учня, який уміє мислити критично, є об'єктивним та неупередженим, уміє визначати свої сильні сторони, зони покращення та напрями розвитку.

Наприклад, у разі здійснення самооцінювання можна керуватися такими питаннями та твердженнями: «Мене у школі захоплює...», «Мене у школі непокоїть...», «Чи умію я працювати самостійно?», «Чи я сам дбаю про свою домашню роботу?», «Я пам'ятав про те, що перед тим, як щось сказати, треба підняти руку», «Я давав усім спокійно працювати» тощо.

4. Оцінювання з боку однолітків:

– учні вчаться надавати зворотний зв'язок однокласникам;

– відбувається постійне тренування уміння надавати конструктивний та позитивний зворотний зв'язок згідно зі сформульованими цілями.

Наприклад, оцінювання з боку однолітків варто здійснювати, керуючись питаннями чи ситуаціями, як-от: «Чи умію я працювати у парі чи у групі?», «Чи поведуюся я з іншими дружньо?», «Подумай про те, як однолітки могли б тобі допомогти, якби у тебе були труднощі?», «Чи знаєш ти, як гратися з іншими дітьми під час перерв без суперечок?». Учні разом читають власні письмові твори та дають конструктивний зворотний зв'язок або учні вивчають вироби з мистецтва один одного та надають спрямований зворотний зв'язок щодо виробів інших тощо.

5. Оцінювання з боку групи:

– група вчиться оцінювати власну роботу після закінчення групового завдання (проєкту).

Наприклад, для оцінювання власної діяльності з боку групи можна керуватися такою формою оцінювання, де 1 – згоден; 2 – згоден, але не зовсім; 3 – повністю не згоден: а) Група добре працювала. б) Кожен взяв на себе відповідальність за виконання завдання. в) Ми змогли легко домовитися про свої ролі. г) Вважаємо, що завдання були легкими. ґ) Вважаємо, що завдання були звичайного рівня складності. д) Вважаємо, що завдання були складними. Питання: «Що було найкращим у цьому методі роботи?», «Подумай, чи можна цей метод роботи покращити. Як?», «Що ти дізнався про цю тему» [12].

Значимо, охарактеризовані форми формульованого оцінювання є доцільними, актуальними і вартими до впровадження в освітній процес Нової української школи.

У Методичних рекомендаціях щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу

подано алгоритм діяльності вчителя під час здійснення формульованого оцінювання:

1. Формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів навчальних цілей. Педагог разом з учнями формулює доступні та об'єктивні цілі, а потім за допомогою оцінювання вимірює, як вони досягнуті.

2. Ознайомлення учнів із критеріями оцінювання. Для кожного виду діяльності педагог розробляє критерії оцінювання, які будуть зрозумілими та сприйнятливими для школярів. Учень повинен знати, що саме буде оцінюватися, для того щоб самостійно чи за допомогою вчителя перевірити досягнення поставлених цілей. Для початку учням варто надавати готові критерії оцінювання, а потім на основі запропонованих школярі можуть разом з учителем брати участь у розробці критеріїв оцінювання різних видів навчальної діяльності. Щодо процедури розробки критеріїв оцінювання, то вона може бути така: визначення та формулювання цілей уроку; продукування учнем, згідно з цілями, одного-двох критеріїв; занотовування запропонованих критеріїв; наступний розбір та аналіз поданих критеріїв; розміщення критеріїв за ступенем важливості та об'єктивності; встановлення балів для кожного критерію тощо.

3. Забезпечення активної участі учнів у процесі оцінювання. Запровадження ефективного зворотного зв'язку має стати основним у залученні школярів до здійснення формульованого оцінювання. Педагоги повинні наголошувати лише на позитивних аспектах дитини, її перевагах, успіхах та сильних сторонах і пам'ятати про те, що варто порівнювати дитину з її попередніми результатами, однак не порівнювати одну дитину з іншою.

Основною формою обговорення перебігу та результатів навчальної діяльності учня є індивідуальна бесіда, на якій корегуються цілі, визначаються напрями для майбутнього зростання, обговорюються труднощі чи аспекти самовдосконалення. У такому контексті важливим є взаємооцінювання як партнерська взаємодія покращення навчальних та особистісних результатів.

4. Забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність. Ще з першого класу учнів доцільно навчити розглядати та аналізувати власну навчальну діяльність (рефлексувати). Рефлексія – це, з одного боку, здійснення самоаналізу власної діяльності та її результатів, а з іншого – осмислення та усвідомлення інформації. Варто наголосити, що виокремлюють рефлексію настрою та емоційного стану («Що мене розважило?», «Як я почувався на уроці?», «Чи було мені комфортно?»), рефлексію діяльності («Як ти впорався із завданням?», «Чи я працював творчо?», «Хотів би я продовжити роботу?») та рефлексію змісту навчального матеріалу («Що

змусило мене задуматися?», «До чого б не хотілося повертатися?», «Що я візьму із собою?»). Як результат, у дітей закладається підґрунтя для самоаналізу та самоспостереження, які у майбутньому переходять на рефлексивний рівень.

5. Коригування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання. Формувальне оцінювання дозволяє педагогам спостерігати за процесом досягнення індивідуальних цілей навчання, їх вчасно коригувати, змінювати, удосконалювати тощо. З урахуванням результатів навчання коригуванню підлягає також індивідуальна траєкторія розвитку дитини – особистісний шлях реалізації потенціалу учня, що формується та розвивається з урахуванням можливостей, здібностей, нахилів, уподобань, світогляду, особистісних потреб та власного досвіду [5].

Слід зауважити думку Л. Кабан, яка пропонує власний алгоритм діяльності педагога у застосуванні формувального оцінювання: формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів навчальних цілей; створення ефективного зворотного зв'язку; забезпечення активної участі учнів у процесі пізнання; ознайомлення учнів із критеріями оцінювання; забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія); корегування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання [2]. Алгоритм є майже тотожним, однак дослідниця дещо конкретизувала та уточнила хід діяльності вчителя.

Вважаємо доречним у цьому контексті зазначити шляхи здійснення формувального оцінювання в початковій школі:

1. Педагогічне спостереження за діяльністю учнів.
2. Аналіз учнівських портфоліо, навчальних досягнень, результатів діагностичних робіт школярів.
3. Взаємооцінювання та самооцінювання результатів діяльності здобувачів освіти.
4. Оцінювання особистісного розвитку та соціалізації учнів батьками.
5. Упровадження прийомів зворотного зв'язку щодо сприймання, розуміння та засвоєння навчального матеріалу [6].

Для з'ясування ролі та місця контрольної діяльності школярів в умовах Нової української школи в КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» проведено відповідне дослідження. У дослідженні взяли участь 87 учителів початкової школи Одеської області.

На питання щодо нормативно-правової бази, яку педагоги використовують у оцінюванні навчальних досягнень школярів, було названо «Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу», «Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень

учнів другого класу», «Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів третього класу», «Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів четвертого класу», «Методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році» тощо.

На питання «Чи готові ви до змін у своїй роботі у зв'язку з впровадженням нових підходів до оцінювання?» 74% відчувують готовність до змін у роботі у зв'язку із впровадженням нових підходів до оцінювання, 14% – частково готові, а 12% – не готові до змін у своїй роботі.

Щодо форм оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, то учителі (89%) зазначили: формувальне, вербальне, діагностичне, підсумкове; усне та письмове; поточне, періодичне, тематичне, семестрове, річне; індивідуальне, групове, парне, фронтальне; описове, підсумкове тощо. Інколи вчителі початкової школи добавляли оцінні судження, двосторонній зв'язок, рефлексію, спостереження, учительські записи, само- та взаємооцінювання.

Щодо технік формувального оцінювання, які вчителі використовують у своїй діяльності, то було виокремлено: «лінійку успіху», резюме в одному реченні, «сигнальні картки», мініюгляд, шкалу, рефлексивний екран, оціночні листки, «сходишки успіху», світлофор, рефлексію тощо. Такі відповіді свідчать про обізнаність учителів з формами та техніками формувального оцінювання в Новій українській школі.

На питання «Назвіть цифрові інструменти оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» педагоги зауважили: сервіси Plickers, Kahoot, Triventy, сервіси для створення тестувань, хмари знань, хмари слів, Google сервіси, сервіси для ведення документації, віртуальні дошки тощо.

На питання «Які інновації з контрольної оцінювальної діяльності школярів ви впроваджуєте?» педагоги відповіли таким чином: щоденник спостереження; позитивний зворотний зв'язок; оцінні судження; картки самооцінювання поведінки; види та форми рефлексії; сервіси для створення карти знань; картки групового оцінювання; лінійка самооцінювання; різні види online-ресурсів; техніки і методи формувального оцінювання; види рефлексії; технологія портфоліо тощо.

Щодо питання «З якими поняттями у контексті оцінювання ви ознайомились вперше?» було зазначено: «компетентнісний тест», «індивідуальна картка самооцінювання», «тижневий звіт», «парадигма», «картка самооцінки в адаптаційний період», «щоденник спостереження», «метод «Чарівна лінійка», «стратегії оцінювання», «алгоритм роботи вчителя з формувального оцінювання», «прогностичне оцінювання», «діагностична робота» тощо.

Щодо запитів та потреб учителів у здійсненні контрольної-оцінювальної діяльності, то більшість (79%) потребують набуття професійних компетентностей в оцінюванні школярів, додаткового роз'яснення аспектів та технік формувального оцінювання, допомоги в опрацюванні та роз'ясненні особливостей оформлення та ведення звітної документації контрольної-оцінювальної діяльності учнів Нової української школи тощо.

Щодо напрямів самовдосконалення у контексті оцінювання педагогами виокремлено: поповнення власної скарбнички методами, прийомами та формами формувального оцінювання; оволодіння техніками та цифровими інструментами здійснення оцінювання; оволодіння методичними аспектами проведення оцінювання; роз'яснювальна робота з батьками щодо оцінювання навчальних досягнень учнів; систематична участь у семінарах та вебінарах щодо ролі оцінювання у формуванні особистості школяра тощо.

Констатуємо, загалом учителі орієнтуються в нормативно-правовому забезпеченні контрольної-оцінювальної діяльності школярів, оперують основними поняттями, застосовують інновації, впроваджують цифрові інструменти здійснення формувального оцінювання, однак деякі аспекти ще потребують додаткового роз'яснення та уточнення.

Висновки. Отже, контрольної-оцінювальної діяльності учнів в умовах Нової української школи набуває нового значення. Повністю зміщено акценти з вимірювання обсягу засвоєних знань та швидкості їх відтворення до досягнення школярами певного рівня компетентностей відповідно до окреслених вимог; від констатування того, що в учня не вдалося та не вийшло до визначення власних результатів та здобутків. Отже, варто контролювати та оцінювати не скільки результат, стільки процес набуття знань, формування умінь та розвитку компетентностей дитини, при цьому зважаючи на їхні індивідуальні особливості та рівень пізнавальної самостійності. Важливим є розуміння учнем справедливості та об'єктивності оцінювання, інакше порівняння та наміри педагога будуть мати зовсім протилежний результат. Потрібно відповідально та правдиво ставитися до оцінювання, формулювати правильні оцінні судження, не допускати приниження людської гідності, прав та свобод дітей, по-різному заохочувати учнів до самоконтролю, само- та взаємооцінювання.

Перспективним напрямом у здійсненні подальших досліджень вважаємо вивчення та обґрунтування шляхів здійснення формувального оцінювання навчальних досягнень учнів Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вілмут Дж. Оцінювання для навчання : навчальний посібник / За ред. І.Є. Булах, М.Р. Мруга. Київ : Майстер-клас, 2007. 170 с.
2. Кабан Л.В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у Новій українській школі. *Народна освіта*. Київ, 2017. Вип. 1. С. 88–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2017_1_15/.
3. Коберник І. Оцінювання в Новій українській школі: ресурс для розвитку замість вироку. 2018. URL: <https://nus.org.ua/view/otsinyuvannya-v-novij-ukrayinskij-shkoli-resurs-dlya-rozvytku-zamist-vyroku/>.
4. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. Умань, 2009. № 2. С. 107–113.
5. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу : Додаток до наказу МОН України від 20.08.2018. № 924. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf>.
6. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу : Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.08.2019. № 1154. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrschool/08/29/2-klas-nush.pdf>.
7. Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. Волинь, 2013. № 6. С. 45–57.
8. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
9. Покрова С. Досвід застосування формувального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. East European Scientific Journal*. Варшава, 2019. № 12 (52). С. 6–10.
10. Пометун О., Ремех Т. Оцінювання учнів з громадянської освіти в контексті компетентнісного підходу. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2019. № 1. С. 86–97.
11. Ротфорт Д.В., Гезей О.М. Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л.Д. Покроєвої. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 144 с.
12. Хурінайнен-Косунен А., Палмквіст Р. Матеріали тренінгу для тренерів НУШ «Педагогіка початкової школи: фінський досвід». Модуль 3. «Практика та інструменти оцінювання в школі». 16–18 жовтня 2019 р. м. Київ.

REFERENCES

1. Vilmut, J. (2007). Otsiniuvannia dlia navchannia [Assessment for learning]. I.Ye. Bulakh, M.R. Mruha (Ed.). Kyiv: Maister-klas [in Ukrainian].
2. Kaban, L.V. (2017). Formuvalne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv u Novii ukrainskii shkoli [Formative assessment of pupils' academic achievements in New Ukrainian school]. *Public education*. Vol. 1. P. 88–95. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2017_1_15/ [in Ukrainian].
3. Kobernyk, I. (2018). Otsiniuvannia v Novii ukrainskii shkoli: resurs dlia rozvytku zamist vyroku [Assessment in the New Ukrainian School: A Resource for Development Instead of a Sentence]. Retrieved from: <https://nus.org.ua/view/otsinyuvannya-v-novij-ukrayinskij-shkoli-resurs-dlya-rozvytku-zamist-vyroku/> [in Ukrainian].
4. Lokshyna, O. (2009). Innovatsii v otsiniuvanni navchalnykh dosiahnen uchniv u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu [Innovations in the assessment of pupils' academic achievements in school education in the European Union]. *Comparative and pedagogical studies*. Vol. 2. P. 107–113 [in Ukrainian].
5. Metodychni rekomendatsii shchodo otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv pershoho klasu (20.08.2018. No. 924.) [Methodical recommendations for assessing the academic achievements of the first grade students]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf> [in Ukrainian].
6. Metodychni rekomendatsii shchodo otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv druhoho klasu (27.08.2019. No. 1154) [Methodical recommendations for assessing the academic achievements of the second grade students]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrschool/08/29/2-klas-nush.pdf> [in Ukrainian].
7. Morze, N.V., Barna, O.V., Vember, V.P. (2013). Formuvalne otsiniuvannia: vid teorii do praktyky [Formative assessment: from theory to practice]. *Informatics and information technologies in educational institutions*. Vol. 6. P. 45–57 [in Ukrainian].
8. Bibik, N.M. (Ed.) (2018). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
9. Pokrova, S. (2019). Dosvid zastosuvannia formuvalnogo otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen molodshykh shkolariv [Experience of application of formative assessment of educational achievements of junior schoolchildren]. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. East European Scientific Journal*. Vol. 12 (52). P. 6–10 [in Ukrainian].
10. Pometun, O., Remekh, T. (2019). Otsiniuvannia uchniv z hromadianskoi osvity v konteksti kompetentnisnogo pidkhotu [Assessment of students in civic education in the context of the competency approach]. *Ukrainian pedagogical journal*. Vol. 1. P. 86–97 [in Ukrainian].
11. Rotfort, D.V., Hezei, O.M. (2020). Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka formuvalnogo otsiniuvannia u 3–4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity [New Ukrainian school: theory and practice of formative assessment in 3–4 grades of general secondary education]. L.D. Pokroieva (Ed.). Kharkiv: Vyd-vo “Ranok” [in Ukrainian].
12. Khurinainen-Kosunen, A., Palmkvist, R. (2019). Materialy treninhu dlia treneriv NUSh “Pedahohika pochatkovoii shkoly: finskyi dosvid” [Training materials for NUS trainers “Primary school pedagogy: Finnish experience”]. Module 3. “Practice and tools of assessment in school”. Kyiv [in Ukrainian].

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ: ОСОБЛИВОСТІ ТА УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Золотко Ю. С.

*старший викладач кафедри англійської філології
Маріупольський державний університет
пр. Будівельників, 129а, Маріуполь, Донецька область, Україна
orcid.org/0000-0001-7739-0535
j.zolotko@mdu.in.ua*

Ключові слова: *інтерактивні технології навчання, тренінг, освітній тренінг, тренінгові техніки, учні старшої середньої школи.*

У статті розглянуто проблему впровадження тренінгових технологій на уроках з іноземної мови у старшій школі. Розкрито поняття «тренінг», «освітній тренінг» та «тренінгові технології». Освітній тренінг у дослідженні розглядається як оптимальний спосіб створення суб'єктам освітнього процесу можливостей для надання й отримання соціально значимої інформації, поповнення та поновлення знань, формування ставлень, умінь і навичок, що забезпечується шляхом послідовної реалізації впорядкованих, взаємопов'язаних дій, які базуються на певних принципах, у спеціально створюваних умовах. Авторкою описано специфічні риси освітнього тренінгу та переваги тренінгу як активної форми навчання. Обґрунтовано доцільність та ефективність використання тренінгових технологій на уроках іноземної мови саме з учнями старших класів. Зазначено, що старшокласники досконаліше володіють морфологічними та синтаксичними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю та послідовністю висловлювання. У мовленні старшокласників проявляються вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати. Визначено найефективніші тренінгові техніки, що призначені для використання на уроках іноземної мови в старшій школі та описано основні етапи підготовки освітнього тренінгу з іноземної мови: аналіз психолого-педагогічної літератури, визначення структури тренінгу, вибір найбільш ефективних прийомів активізації пізнавальної активності учнів, підбір тренінгових технік, які полегшують процес відвертого і доброзичливого спілкування учасників, тощо. Зазначено, що тренінгові технології сприяють розвитку сили волі, цілеспрямованості учнів, адаптації їх до напруженої праці та самовдосконалення; формуванню позитивного ставлення до професії вчителя; виявленню сильних та слабких боків кожної особистості; формуванню почуттів обов'язку та відповідальності; співставленню запланованих цілей із власними можливостями та навчанню способів поведінки, типових для людини з високорозвиненою мотивацією.

TRAINING TECHNOLOGIES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN SENIOR SECONDARY SCHOOLS: FEATURES AND CONDITIONS OF IMPLEMENTATION

Zolotko Yu. S.

*Senior Lecturer at the English Philology Department
Mariupol State University
Budivelnikiv avenue, 129a, Mariupol, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7739-0535
j.zolotko@mdu.in.ua*

Key words: *interactive learning technologies, training, educational training, training techniques, senior secondary school students.*

In the focus of the article is the introduction of training technologies at foreign language lessons in senior secondary schools. The paper defines the concepts of “training”, “educational training” and “training technologies”. Within the framework of the research the educational training is described as the best possible way aimed to create the opportunities for the subjects of educational process to provide and receive socially relevant information, replenish and update knowledge, form attitudes, skills and abilities, provided by consistent implementation of well-ordered interconnected actions based on certain principles in specially created conditions. The author describes the specific features of the educational training and the advantages of training as an active form of learning. The paper gives reasons for the relevance and effectiveness of training technologies application at foreign language classes particularly for senior secondary school students. The author specifies that students of senior secondary schools have a better command of morphological and syntactic structure of the language, adhere to coherence and consistency of the utterance. Their speech reveals the ability to analyze, draw conclusions, assume and extrapolate. The paper identifies the most effective training techniques at foreign language lessons for senior secondary school students. The researcher characterizes the main stages of preparation of an educational training in a foreign language: carry out the analysis of psychological and pedagogical literature; determine the structure of the training; choose the most effective methods of the students’ cognitive activity enhancement; select the appropriate training techniques to facilitate and ensure open and friendly communication between the participants, etc. The paper emphasizes that training technologies enable to develop students’ willpower, goal commitment, their adaptation to hard work and self-improvement; form positive attitude to teaching profession; identify every person’s strengths and weaknesses; cultivate the sense of duty and responsibility; correlate the projected activities with one’s own abilities and skills, learn the behavior typical for a highly motivated person.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли соціально-економічна ситуація в Україні знаходиться у стані перманентних змін і трансформацій, як ніколи зростає потреба в нестандартно мислячих, творчих особистостях, у творчій активності учня, у його розвиненому мисленні, в умінні конструювати, оцінювати, раціоналізувати. Вирішення цієї проблеми багато в чому залежить від змісту і методики навчання учнів в умовах закладу загальної середньої освіти. Це зумовило необхідність модернізації освіти, переосмислення теоретичних підходів і накопиченої практики роботи в школі.

У Законі України про загальну середню освіту [1] вказується, що місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування у галузі загальної середньої освіти в межах їхньої компетенції повинні сприяти проведенню інноваційної діяльності та впровадженню інноваційних технологій у систему загальної середньої освіти. Саме тому звернення науковців і практиків до такого інструменту, як технології, є обґрунтованим.

Велику теоретичну цінність і практичну значимість у дослідженні проблеми проведення тренінгу мають праці психологів і педагогів І. Авдєєвої, Д. Джонсона, Т. Зайцевої, Ю. Ємельянова,

Г. Ковальова, Д. Лі, С. Макшанова, Г. Марасанова, І. Мельникової, К. Мілютіної, Г. Моніної, Л. Панченко, Б. Паригіна, Л. Петровської, Н. Хмель та ін.

Проблему розвитку інноваційних процесів в освіті розглянуто в роботах В. Кременя, І. Зязюна, С. Бараннікова, В. Загвизинського, М. Кларіна, Г. Коджаспірова, В. Ляудіс, І. Підласого, Л. Подимова, С. Полякова, А. Прігожина, В. Рібакова, В. Слатьоніна, С. Сисоевої, Г. Щедровицького, А. Хуторського та ін.

Метою даного дослідження є аналіз тренінгових технологій у навчанні, дослідження особливостей, ефективності та доцільності їх використання на заняттях іноземної мови у старшій школі. Згідно з метою, поставлено конкретні завдання: на основі наукових розвідок уточнити поняття «тренінг», запропонувати своє визначення концепту «освітній тренінг», розробити стратегію підготовки та покрокові етапи проведення уроку-тренінгу з іноземної мови, урахувавши психологічні особливості та особливості розвитку учнів старшої середньої школи.

Назву «технологія» процес діяльності отримує тільки тоді, коли його прогнозовано, визначено кінцеві властивості продукту та способи його отримання, цілеспрямовано сформовано умови для реалізації та надано хід процесу, а отримуваний результат максимально відповідає очікуваному зразку, що можна діагностувати [2, с. 178].

Ми поділяємо думку В. Лютого, який виокремлює такі основні ознаки технології: розділення, розчленування процесу на пов'язані між собою етапи, фази, операції; координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення очікуваного результату; однозначність виконання процедур і операцій (вирішальна, неодмінна умова досягнення результатів, адекватних поставленій меті) [3, с. 44–47].

Педагогічні технології можуть відрізнитися за різними ознаками: за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції); за цілями і завданнями (засвоєння і закріплення знань, виховання та розвиток (вдосконалення) природних особистісних якостей); за можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають кращі результати); за функціями вчителя, які він здійснює за допомогою технології (діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями); за тим, який бік педагогічного процесу «обслуговує» конкретна технологія, тощо [4, с. 151–152].

Сьогодні дуже популярними є інтерактивні технології навчання, до яких віднесено і тренінг. Терміни «інтерактивний», «інтерація» використовуються досить часто в контексті описання контактів людини і нових інформаційних систем: «інтерактивне голосування» на телебаченні, «інтерактивне спілкування» ведучого з аудито-

рією на радіо, «інтерактивні комп'ютерні ігри» тощо. Ми припускаємо думки про те, що так підкреслюється можливість людини не пасивно сприймати інформацію, а брати участь у розв'язанні певних проблем, формуванні певної думки, для прийняття певних рішень тощо.

Уважаємо, що в процесі вивчення іноземної мови саме інтерактивні методи та технології навчання здатні забезпечити не лише швидке засвоєння іншомовної лексики, сприйняття іншомовного матеріалу і носіїв мовлення, а й розвинути вміння висловлюватися, формувати власні думки, відстоювати свою позицію, виробляти власні судження, прогнозувати бажані результати і створювати умови для їх досягнення, адже (за визначенням Т.І. Коваль) інтерактивні технології навчання іноземних мов – це цілісна та інтегративна система процесу навчання, яка передбачає найраціональніше застосування відібраних за принципами комунікативності, доцільності впровадження та взаємного доповнення інтерактивних методів, прийомів, засобів і форм навчання іноземних мов із метою досягнення заздалегідь запланованого (бажаного) навчального результату [5].

На нашу думку, така інтерактивна форма навчання, як тренінг, сприяє кращому засвоєнню іноземної мови. У науковій літературі не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг». Тренінг трактується й як форма навчання, й як форма групової роботи, й як метод, й як засіб, й як технологія. Вивченням тренінгу як засобу формування практичних умінь і навичок, форми навчання, форми групової роботи займалися І. Вачков, Д. Лі, М. Кларин, Л. Петровська, К. Рудестам.

Для нашого дослідження важливими є такі розуміння тренінгу:

- спеціальна форма організації діяльності, що переслідує конкретні і прогнозовані цілі, які можуть бути досягнуті у відносно короткий термін;
- запланований процес, призначений надати соціально значиму інформацію, поповнити й оновити знання, створити умови для формування умінь і навичок, ставлень;
- сплановані та систематичні зусилля з модифікації чи розвитку знань, умінь, установок людини засобами навчання;
- форма соціально-педагогічної діяльності, спрямована на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання [6–9].

Як і будь-яке навчальне заняття, тренінг має певну мету: інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь; опанування нових технологій у професійній сфері; зміна погляду на проблему; зміна погляду

на процес навчання, аби зрозуміти, що він може давати наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, представників різних відомств, які впливають на розв'язання цих проблем; активізація громадськості щодо розв'язання актуальних проблем; здобуття альтернативної громадянської освіти [10].

У тренінгу широко використовуються методи, спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Усі вони об'єднуються під назвою «інтерактивні техніки» і забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу. Такий вид роботи, як правило, застосовується: під час початкового привітання та вступної частини щоденних занять; коли треба вислухати одного або декількох промовців, зокрема під час читання лекції або проведення колективної презентації перед аудиторією; під час обміну результатами роботи, виконаної у складі малих груп; наприкінці тренінгу для підбиття підсумків і завершення заняття. Переваги групової роботи полягають у тому, що з інформацією та досвідом можуть ознайомитися всі члени групи. Окрім того, існує можливість легко давати інструкції одразу всім учасникам. Важливо також, що окремі учасники неспроможні відразу брати активну участь у навчанні, відчувають обмеження можливостей засвоєння матеріалу, їм легше адаптуватися до умов тренінгу у великій групі.

Залежно від мети тренінгу визначають тренінги психологічні, просвітницькі, освітні, тренінги лідерських якостей, ефективного спілкування тощо.

Провідною інтерактивною технологією для навчання іноземної мови ми вибрали освітній тренінг. Наголосимо, що слово «освіта» охоплює такі семантичні поля: процес створення, породження чогось нового, формування чого-небудь згідно із заданим зразком [11].

Відповідно, освітній тренінг визначається нами як оптимальний спосіб створення суб'єктам освітнього процесу можливостей для надання й отримання соціально значимої інформації, поповнення та поновлення знань, формування ставлень, умінь і навичок, що забезпечується шляхом послідовної реалізації впорядкованих, взаємопов'язаних дій, які базуються на певних принципах, у спеціально створюваних умовах.

Специфічними рисами освітнього тренінгу є освітня спрямованість, переважання змістового плану в роботі тренінгової групи над особистим. Змістовий план відповідає основній меті тренінгу (когнітивні структури, ціннісні орієнтації, установки, уміння): націленість на отримання динамічних знань, тобто знань, під час отримання й засво-

ення яких учасники відіграють вирішальну роль. Учасники мотивовані на отримання знань, тому що вони їм потрібні, ними визначені; комплексне використання активних та інтерактивних методів; дотримання принципів групової роботи; наявність більш-менш постійної групи, що періодично збирається на зустрічі чи працює безперервно протягом 2–6 днів; певна просторова організація [7; 8; 10].

На нашу думку, тренінги мають велику перспективу застосування в процесі іноземного й лінгво-методичного навчання учнів. Серед переваг, які має тренінг як активна форма навчання, можна визначити такі: тренінг, побудований (повністю чи частково) на моделюванні ситуацій професійної діяльності учасників тренінгу та спрямований на формування умінь і навичок, необхідних у практичній роботі; тренінги передбачають виконання індивідуальних і групових практичних занять, проведення ролевих ігор; тренінг дає можливість учням систематизувати набутий досвід, окреслити шляхи особистісного саморозвитку; тренінг сприяє встановленню демократичного стилю спілкування, забезпечує суб'єкт-суб'єктний процес навчальної діяльності; тренінг формує в учнів практичні навички до виконання індивідуальних завдань і публічної презентації результатів своєї роботи, навчає ефективно працювати в команді; тренінг розвиває лідерські якості, ініціює активність учнів.

Застосування тренінгових технологій передбачає залучення учнів до навчального процесу, активізує міжособистісну комунікацію, яка забезпечує ефективний обмін інформацією у ході творчої дискусії. Своєю чергою, це сприяє розвитку в учнів аналітичного мислення і виробленню навичок прийняття компетентних рішень у ситуаціях, максимально наближених до реальності.

Тренінгові технології сприяють: розвитку сили волі, цілеспрямованості студентів та учнів, адаптації їх до напруженої праці та самовдосконалення; формуванню позитивного ставлення до професії вчителя; виявленню сильних та слабких боків кожної особистості; формуванню почуттів обов'язку та відповідальності; співставленню запланованих цілей із власними можливостями та навчанню способів поведінки, типових для людини з високорозвиненою мотивацією.

У контексті нашого дослідження розглянемо також недоліки тренінгу як форми організації навчання, а саме: ця форма непридатна для подання великого обсягу суто теоретичного матеріалу (формул, історичних відомостей тощо); має бути відносно невелика група; теоретична підготовка членів групи має бути близькою за рівнем; потрібна більша майстерність викладача, оскільки учасники можуть по-різному усвідомлювати тренінгові вправи [12, с. 121].

Тренінг для його успішного проведення передбачає певні умови: тренінгова група; тренінгове коло; спеціально обладнане приміщення та приладдя для тренінгу; тренер; правила групи; атмосфера взаємодії та спілкування; інтерактивні методи навчання; структура тренінгового заняття; оцінювання ефективності тренінгу. Вони можуть бути спрямовані на: набуття загальнонавчальних навичок та вмін; формування навичок співпраці на засадах толерантності; формування навичок аналізу першоджерел та додаткової літератури; формування навичок логічного мислення, аналізу, вибору і презентації інформації або результатів самостійної роботи; опанування нових форм навчальної діяльності; формування позитивного ставлення до себе та до оточуючих; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем [13, с. 1–6].

На нашу думку, проведення тренінгів в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти найбільш ефективно з учнями старших класів, що зумовлено їхніми віковими особливостями.

Старшокласник поєднує у собі риси підлітка та ознаки юнацького віку. У ньому діалектично поєднуються ще не втрачена дитячість із проявами дорослості. У старшокласника вже складаються певні принципи поведінки, формується образ власного «Я», свої ціннісні орієнтації. Чітко виявляється диференціація інтересів.

Ставлення до дисциплін стає більш вибірковим. Оскільки в учнів з особливою силою проявляється прагнення до самоствердження, самовираження, до можливості відстоювати свої погляди та переконання, то саме комунікативна спрямованість навчання ІМ і створення сприятливого психологічного клімату для спілкування є тими чинниками, які на цьому етапі мають особливу значущість. У зв'язку із цим дуже важливо відбирати для уроків такий матеріал, що носить проблемний характер, стимулює обмін думками, спонукає до роздумів.

Різноманітність інтересів, формування профорієнтації роблять необхідним подальше посилення індивідуалізації навчання ІМ. Підвищення ж почуття відповідальності, свідомого ставлення до навчання відкриває великі можливості для організації самостійної роботи, для стимулювання потреби у самоосвіті.

Самостійна робота над мовою повинна готувати учнів до самостійного «доучування» та вдосконалення оволодіння ІМ, а саме: розвивати у них уміння працювати з довідковою літературою, іноземним текстом, технічними засобами тощо. Отже у старшій школі стає ще більш актуальним поєднання індивідуальної, парної та групової роботи, де вчитель виступає у ролі партнера, організатора, режисера, сценариста тощо.

Для старшокласників є характерним більш високий рівень комунікативного розвитку: вони досконаліше володіють морфологічними та синтаксичними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю та послідовністю висловлювання. У мовленні старшокласників проявляються вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати. Усі ці особливості необхідно враховувати в процесі навчання ІМ.

З огляду на викладене, можна констатувати такі особливості організації навчального процесу з ІМ у старшій школі: послідовне здійснення комунікативно-пізнавального навчання, пов'язаного з підвищенням змістовності мовлення учнів; використання прийомів, що спонукають до вираження особистого ставлення до проблем, які обговорюються; цілеспрямована реалізація принципу індивідуалізації навчання, орієнтована на використання ІМ у майбутній практичній діяльності школярів, широке застосування видів та форм самостійної роботи.

Під час підготовки уроку-тренінгу з іноземної мови у старшій школі ми пропонуємо використовувати такі етапи.

Перший етап – ознайомчий. На цьому етапі потрібно зробити аналіз психолого-педагогічної літератури, проаналізувати види тренінгів, тренінгові техніки, структуру тренінгу, виокремити найбільш ефективні прийоми активізації пізнавальної активності учнів, які повинні бути включені до тренінгів, протестувати учнів із метою виявлення їхніх інтересів та вподобань, проаналізувати необхідні умови для організації тренінгу тощо.

Другий етап – підготовчий. На цьому етапі потрібно проаналізувати зміст тренінгу. Складаючи зміст кожного тренінгу, необхідно спиратися на те, щоб він був максимально наближеним до потреб та проблем учасників; урахувати рівень їх актуального розвитку і завдання найближчого розвитку; орієнтуватися на формування необхідних знань, умінь і навичок.

Також на другому етапі підготовки до проведення тренінгу на занятті з іноземної мови потрібно підібрати найбільш доцільні тренінгові техніки, які полегшують процес відвертого і доброзичливого спілкування учасників. Ми пропонуємо такі тренінгові техніки, що підходять для роботи з учнями старших класів на уроках іноземної мови: робота в групах, інтерактивні презентації, опитування думок, мозкові штурми, рольові ігри, аналіз історій і ситуацій, дебати, дискусії, виконання проєктів, творчі конкурси, використання комп'ютерних технологій тощо.

Третій етап – створення уроку-тренінгу. Вибір теми уроку, планування мети, цілей, етапів, форм та методів навчання, інтерактивних технік тощо.

Отже, для створення уроку-тренінгу з іноземної мови потрібно проаналізувати психолого-педагогічну літературу, визначити структуру тре-

нінгу, виокремити найбільш ефективні прийоми активізації пізнавальної активності учнів, які повинні бути включені до тренінгів, проаналізувати необхідні умови для організації тренінгу, підібрати найбільш доцільні тренінгові техніки, котрі полегшують процес відвертого і доброзич-

ливого спілкування учасників, наприклад: робота в групах, інтерактивні презентації, опитування думок, мозкові штурми, рольові ігри, аналіз історій і ситуацій, дебати, дискусії, виконання проєктів, творчі конкурси, використання комп'ютерних технологій тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 № 651-XVI, станом на 18 березня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> (дата звернення: 29.04.2021).
2. Білик О.О., Пуга О.О. Використання інтерактивних технологій і методів навчання іноземних мов у контексті студентоцентризму. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи* ; 67-ме вид. Київ, 2019. С. 22–25. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27251> (дата звернення: 29.04.2021).
3. Лютий В. Технологія соціальної роботи : конспект лекцій. Київ : Акад. пр. та соціал. відносин ФПУ, 2013. 75 с.
4. Aisner L.Yu. Effective ways of learning a foreign language. Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference: Science and Education: Experience, Problems, Prospects for Development. 2012. P. 151–152.
5. Коваль Т.І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 21. С. 86–92.
6. Бопко І.З. Роль інноваційних технологій у формуванні педагогічної техніки майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 2. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3429> (дата звернення: 28.04.2021).
7. Мельніченко Р.К. Тренінг як форма інтерактивної педагогічної технології та його роль у підготовці вчителя біології та основ здоров'я. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/29775/1/Мельниченко%20тренінг-63-67.pdf> (дата звернення: 29.04.2021).
8. Антонова О.Є., Поліщук Н.М. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 248 с.
9. Сагер Л.Ю., Сигида Л.О., Колесник А.А. Інтерактивні методи навчання як інструмент маркетингу освітніх послуг. *Вісник СумДУ* ; 4-е вид. 2018. С. 13–24. URL: https://visnyk.fem.sumdu.edu.ua/media/attachments/2020/03/20/saher_4_2018.pdf (дата звернення: 22.04.2021).
10. Giorgdze M., Dgebuadze M. Interactive teaching methods: challenges and perspectives. *International E-Journal of Advances in Education*. December 2017. Vol. III, Issue 9. P. 544–548.
11. Sava Raluca. Using interactive methods in teaching accounting. *Studies in Business and Economics*. 2016. № 11(2). P. 130–139.
12. Авдєєва І.М., Мельникова І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи : навчальний посібник. Київ : Професіонал, 2007. 304 с.
13. Yakovleva N., Yakovlev V. Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review*. 2015. P. 1–6.

REFERENCES

1. About general secondary education. No 651-XVI. (1999). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> [in Ukrainian].
2. Bilyk O.O., Puha O.O. Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii i metodiv navchannia inozemnykh mov u konteksti studentotsentryzmu. [The use of interactive technologies and methods of teaching foreign languages in the context of student-centeredness]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy*. [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomonav]. 2019. P. 22–25. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27251> [in Ukrainian].
3. Liutyi V. (2013). Tekhnolohiia sotsialnoi roboty. [Technology of social work]. Kyiv: Akademiia praktychnykh ta sotsialnykh vidnosyn FPU. [in Ukrainian].
4. Aisner L.Yu. Effective ways of learning a foreign language. Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference: Science and Education: Experience, Problems, Prospects for Development. 2012. P. 151-152. [in English].
5. Koval T.I. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh. [Interactive technologies for teaching foreign languages in higher education]. Nepererвна profesiina

- osvita: teoriia i praktyka. [Continuing professional education: theory and practice]. Vol. 21. (pp. 86-92). Kyiv. [in Ukrainian].
6. Bopko I.Z. (2015). Rol innovatsiinykh tekhnolohii u formuvanni pedahohichnoi tekhniky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov. [The role of innovative technologies in the formation of pedagogical techniques of future teachers of foreign languages]. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine]. Vol. 2. Retrieved from: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3429> [in Ukrainian].
 7. Melnichenko R.K. Treninh yak forma interaktyvnoi pedahohichnoi tekhnolohii ta yoho rol u pidhotovtsi vchytelia biolohii ta osnov zdorovia. [Training as a form of interactive pedagogical technology and its role in teacher training in biology and basics of health]. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/29775/1/Мельниченко%20тренинг-63-67.pdf> [in Ukrainian].
 8. Antonova O.Ye., Polishchuk N.M. (2016). Pidhotovka vchytelia do rozvytku zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti uchniv. [Preparation of teachers for the development of health-preserving competence of students]. Zhytomyr: ZhSU Publishing House. I. Franko. P. 248. [in Ukrainian].
 9. Saher L.Yu., Syhyda L.O., Kolesnyk A.A. (2018). Interaktyvni metody navchannia yak instrument marketynhu osvitnikh posluh. [Interactive teaching methods as a tool for marketing educational services]. Visnyk SumDU. [Bulletin of SSU]. (pp. 13-24). Sumy. [in Ukrainian].
 10. Giorgdze M., Dgebuadze M. Interactive teaching methods: challenges and perspectives. International E-Journal of Advances in Education. December 2017. Vol. III, Issue 9. PP. 544-548. [in English].
 11. Sava Raluca. Using interactive methods in teaching accounting. Studies in Business and Economics. 2016. no. 11(2). PP. 130-139. [in English].
 12. Avdieieva I.M., Melnykova I.M. (2007). Innovatsiini komunikatyvni tekhnolohii v roboti kuratora akademhrupy. [Innovative communication technologies in the work of the curator of the academic group]. Kyiv: Profesional. P. 304. [in Ukrainian].
 13. Yakovleva N., Yakovlev V. Interactive teaching methods in contemporary higher education. Pacific Science Review. 2015. PP. 1-6. [in English].

МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Кулик О. Д.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри української лінгвістики і методики навчання,
доцент кафедри професійної освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
вул. Сухомлинського, 30, Переяслав, Київська область, Україна
orcid.org/0000-0001-9116-4403
olenakulyk@gmail.com*

Ключові слова: *методи навчання, культура мовлення, здобувачі освіти, майбутні вчителі/викладачі/педагогі, професійні стандарти, загальні компетентності.*

У статті обґрунтовано переваги використання методу моделювання комунікативних ситуацій під час навчання здобувачів вищої освіти. Авторка доводить, що означений метод орієнтує здобувачів освіти на розвиток життєвих компетентностей та соціальної інтеграції, адже сприяє активізації мовлення, формує вміння вступати в мовленнєвий контакт з іншими, досвід швидко орієнтуватися в невизначеному, непрогнозованому перебігові комунікації, самостійно застосовувати комунікативний досвід в інших сферах життєдіяльності, підвищує рівень культури фахового мовлення та ін. На конкретних прикладах унаочнює можливості широкого застосування означеного методу в процесі підготовки майбутніх педагогів/учителів/викладачів до фахової діяльності на прикладі викладання дисциплін «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності» та «Культура професійного мовлення», що можуть бути як обов'язковими, так і вибірковими компонентами для здобувачів освіти, що отримують кваліфікацію вчителя/викладача/педагога (за спеціалізаціями). Зроблено висновок, що під час систематичного виконання завдань, які моделюють життєві, зокрема й фахові, реалії, за використання методу моделювання комунікативних ситуацій як основного у взаємозв'язку з допоміжними (у дослідженні – методи інструктажу, гіпотез, прогнозування, бесіди, імітаційний, смислового бачення й аргументування, аналогії, класифікації, демонстрації відеоматеріалів, спостереження, діалогування, дискусії) здобувачі освіти, по-перше, долають страх виступу перед аудиторією (оскільки обговорення тієї чи тієї ситуації відбувається щоразу в групі за наявності протилежних поглядів на вирішення певної проблеми); активізують мовлення; автоматизують орієнтування у невизначеному, непрогнозованому перебігові комунікації; уможливають набуття комунікативного досвіду; підвищують рівень культури фахового мовлення; по-друге, розвивають такі операції мислення, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація, конкретизація, простеження зв'язків, класифікація; по-третє, стимулюють креативність тощо.

THE COMMUNICATIVE SITUATION MODELING METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING LIFE COMPETENCIES IN EDUCATION APPLICANTS

Kulyk O. D.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Ukrainian Linguistics and Teaching Methods Department,
Associate Professor at the Vocational Education Department
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
Sukhomlynskoho str., 30, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9116-4403
olenakulyk@gmail.com*

Key words: *teaching methods, culture of speech, education applicants, future teachers/lecturers/educators, professional standards, general competencies.*

The article substantiates the advantages of using the communicative situation modeling method in the training of applicants for higher education. The author shows that the specified method guides education applicants to the development of life competencies and social integration, as it promotes speech activation, forms the ability to enter into speech contact with others. It gives the education applicants the experience to navigate quickly in an uncertain, unpredictable flow of communication, independently apply communicative experience in other spheres of life, increases the culture of professional speech and the like. Using specific examples, the author clearly demonstrates the possibility of broad implementation of the above method in the preparation of future educators / teachers / lecturers for professional activities based on the example of teaching the following disciplines «Communication processes in pedagogical activity» and «Culture of professional speech». They can be both mandatory and optional components for education applicants who receive the qualification of a teacher / lecturer / educator (by the specialization). The author concludes that during the systematic task performance, which simulate life, including professional realities, when using the communicative situation modeling method as the main in relationship with supporting (in the study – methods of instruction, hypotheses, prediction, conversation, simulation, semantic vision and argumentation, analogy, classification, video demonstration, observation, dialogue usage, discussion) education applicants: firstly, overcome the fear of speaking in front of an audience (since the situation discussion takes place every time in a group with opposite views on a certain problem solution); activate speech; automate orientation in an uncertain, unpredictable course of communication; make the acquisition of communicative experience; increase the culture of professional speech; secondly, develop such thinking operations as analysis, synthesis, comparison, abstraction, generalization, systematization, concretization, tracing connections, classification; thirdly, stimulate creativity and the like.

Постановка проблеми. У науковій літературі питання методів навчання висвітлено досить широко. Не вдаючись до їх глибокого аналізу, зауважимо, що підґрунтям авторських класифікаційних систем є групування методів за різними критеріями: логікою передачі та сприймання навчальної інформації; цілісністю підходу до процесу навчання й методів навчання; основними дидактичними цілями; джерелами одержання знань; характером пізнавальної діяльності; етапами навчання й т. ін. Незважаючи на, здавалося

б, вичерпне віддзеркалення науковцями означеного питання, в аспекті потрактування методів педагогами/вчителями/викладачами спостерігаємо хаос, невизначеність, невідповідність назв, змісту, підміну понять «метод», «прийом», «підхід», «технологія» та ін.

Упродовж багатьох років учені-дидакти й лінгводидакти намагаються увідповіднити й урівноважити систему спеціальних номінацій з мовною практикою фахівців в освітній/педагогічній галузі, однак «...хаос у терміносистемі, – за влуч-

ним висловленням Н. Голуб, – явище досить типове, спричинене почасти несформованістю цілісного бачення її у розрізі конкретної проблеми чи в загальнонауковому контексті» [1, с. 2]. Чим більш вичерпно науковці намагаються потрактувати й скласифікувати методи навчання (зокрема, автори практично кожної дисертаційної праці, монографії, що стосуються теорії та методики навчання (з галузей знань) як у закладах загальної середньої, так і вищої освіти, пильну увагу приділяють питанню методів навчання: зокрема, у межах нашого дослідження, теорія та методика навчання української мови в ЗЗСО – З. Бакум, О. Горошкіна, Т. Груба, С. Караман, О. Кулик, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Ницета, С. Омельчук, Е. Палихага, М. Пентилок, І. Хом'як та ін.; теорія та методика навчання української мови в ЗВО – Н. Голуб, М. Греб, Н. Грона, І. Дроздова, К. Климова, О. Копусь, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, А. Попович, Т. Симоненко, М. Цуркан та ін. (і це лише докторські дисертації з української лінгводидактики!)), а педагоги/вчителі/викладачі-практики впровадити їх під час навчання, тим глибшою стає проблема осмислення назв, переваг, недоліків, особливостей застосування, психологічних характеристик, алгоритмів дії, результативних показників, критеріїв розрізнення, ефективності тощо. Зазначене вище зумовлено тим, що проблема методів надзвичайно багатоаспектна, а отже, значна кількість питань залишається недостатньо дослідженою, тим більше в умовах відкритості й адаптації освіти до швидко змінюваних вимог суспільства. Актуальними сьогодні, зокрема, залишаються проблеми диференціації методів і прийомів навчання та добір методів навчання, що сприяють формуванню у здобувачів освіти компетентностей, потрібних для успішної самореалізації у житті.

Мета статті – привернути увагу науковців і практиків до не досить «популярного» сьогодні методу моделювання комунікативних ситуацій, що в сукупності з іншими методами/прийомами уможливує формування в здобувачів освіти життєвих компетентностей; на конкретних прикладах розкрити особливості широкого застосування методу та обґрунтувати переваги його в процесі підготовки майбутніх педагогів/учителів/викладачів до фахової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, складником кожного методу є прийом навчання. Межі між поняттями «метод» і «прийом» досить мінливі, інколи їх ототожнюють або ж використовують як цілісний термін. Методи навчання та методичні прийоми можуть змінювати один одного в конкретних педагогічних ситуаціях. Одні й ті самі методичні прийоми можуть бути використані в різних методах. І навпаки,

один і той самий метод може містити різні прийоми. У контексті зазначеного вище нам імпонує твердження О. Кучерук про те, що «з теоретичного погляду метод і прийом навчання означають одне й те саме – спосіб. Їх специфіка має функціональний характер, у процесі функціонування між способами навчання виявляються відношення допоміжності. За таких умов допоміжні методи виступають елементарними прийомами у складі основних методів. Використання термінів «основний метод» і «допоміжний метод» дає змогу не протиставляти методи і прийоми, а розглядати їх як взаємопов'язані способи навчання, що разом становлять цілісну систему методів» [3, с. 87]. Саме тому в дослідженні послуговуємося термінологією, запропонованою О. Кучерук.

Основним методом навчання в процесі підготовки майбутніх вчителів/викладачів/педагогів до фахової діяльності вибираємо метод моделювання комунікативних ситуацій, оскільки він, на наше переконання, орієнтує здобувачів освіти на розвиток життєвих компетентностей та соціальної інтеграції. Означений метод скерований: 1) активізувати мовлення здобувачів освіти; 2) спонукати бажання й сформуванню вміння вступати в мовленнєвий контакт з іншими, досвід швидко орієнтуватися в невизначеному, непрогнозованому перебігові комунікації; 3) самостійно застосовувати комунікативний досвід в інших сферах життєдіяльності; 4) розвинути культуру фахового мовлення педагога та ін. Усього вищезазначеного можливо досягти за належної комунікативної практики у процесі розв'язання завдань, що моделюють реальні життєві, зокрема фахові, проблемні ситуації.

Звернемо увагу на те, що метод моделювання комунікативних ситуацій уможливує сформувати загальні й професійні компетентності, визначені чинними Професійними стандартами для групи професій «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [5], «Викладач закладів вищої освіти» [4], «Педагог професійного навчання» [6]. Наприклад: ЗК – «здатність адаптуватися до умов освітнього середовища», «здатність нести персональну відповідальність за результати прийняття професійних рішень», «здатність до комунікацій у межах професійної діяльності», «здатність діяти в нестандартних ситуаціях», «здатність запобігати конфліктним ситуаціям» [6]; ЗК – «здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня», ПК: «здатність розвивати мовно-комунікативні уміння та навички учнів», «здатність конструктивно та безпечно

взаємодіяти з учасниками освітнього процесу», «здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої взаємодії з учнями в освітньому процесі)», «здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії тощо)» [5]; ЗК – «володіння комунікативними навичками, здатність проявляти емпатію», «здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)», «здатність проявляти толерантність та повагу до культурної різноманітності», «здатність діяти соціально відповідально та свідомо» [4].

Для кожної із зазначених вище компетентностей необхідними є вміння доречно, виразно й дохідливо висловлювати й аргументовано доводити власну думку (усно і письмово); критично аналізувати ситуацію та моделювати різні шляхи її розв'язання; правильно оцінювати власні та чужі емоції, конструктивно реагувати на них та досягати комунікативної взаємодії у процесі педагогічної співпраці тощо.

Для підготовки висококваліфікованих учителів/викладачів/педагогів уважаємо цінними і практично значущими усі схарактеризовані в працях учених-дидактів і лінгводидактів методи навчання. Однак пріоритетними для формування зазначених вище компетентностей і вмінь уважаємо: основний – *моделювання комунікативних ситуацій*; допоміжні – *інструктажу, гіпотез, прогнозування, бесіди, імітаційний, смислового бачення й аргументування, аналогії, класифікації, демонстрації відеоматеріалів, спостереження, діалогів, дискусії*. Унаочнимо особливості широкого застосування їх у процесі підготовки майбутніх педагогів/учителів/викладачів до фахової діяльності на прикладі викладання дисциплін «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності» та «Культура професійного мовлення», що можуть бути як обов'язковими, так і вибірковими компонентами для здобувачів освіти, які отримують кваліфікацію вчителя/викладача/педагога (за спеціалізаціями).

Під час вивчення теми «Комунікативний аспект культури мовлення вчителя: ситуативна конкретність» (дисципліна «Культура професійного мовлення») пропонуємо для аналізу типові життєві ситуації, що потребують використання методу моделювання комунікативних ситуацій, як-от:

Ситуація 1. Викладач зайшов до аудиторії та побачив на підлозі недопалок. «Чий це?» – запитав він. «Ваш, – відповів один із найсміливіших присутніх. – Ви його першим побачили».

Завдання:

1. *Визначте морально-етичні норми поведінки суб'єктів педагогічного спілкування.*

2. *Змодельуйте комунікативну ситуацію, у якій мовленнєва поведінка викладача залежала б:*

– *від поганого настрою чи моменту роздратування;*

– *здорового глузду й розумної лінії поведінки;*

– *почуття гумору.*

Ситуація 2. Пролунав дзвінок, усі здобувачі освіти здали викладачеві зошити з письмовими роботами й вийшли з аудиторії. Залишився один, який продовжував писати, радше, списувати з телефону. До нього підійшов викладач.

– *Може, досить?* – запитав він.

Юнак підвів очі й відповів:

– *У мене розпал творчого натхнення.*

– *Творчого списування?*

– *А хоч би й так... Можливо, саме у цьому моя індивідуальність?*

– *Годі! Здавайте Вашу роботу та йдіть відпочивати.*

– *А як же диференційований підхід до навчання? Нас навчали...*

Викладач зупиняє студента.

– *Чого вас навчали, мені відомо, однак зараз на цю тему дискутувати не будемо.*

– *Це не демократично!*

Викладач підвищує голос:

– *Дивно Ви розумієте демократію!*

Юнак, голосно і сердито:

– *А ось кричати не варто!*

Викладач, роздратовано:

– *Та як на тебе не кричати!*

Юнак:

– *Зумійте вчасно зупинитися!*

Завдання:

1. *Схарактеризуйте усне мовлення суб'єктів і використовувати ними мовні й немовні знаки.*

2. *Змодельуйте комунікативну ситуацію, що дала б можливість учасникам діалогу завершити розмову, але так, щоб зняти напругу і створити ситуацію відкритості. Які мовні й немовні знаки будуть найбільш доречними? Обґрунтуйте думку.*

Оскільки неможливо аналізувати ту чи ту комунікативну ситуацію з оперттям на будь-який метод у «чистому вигляді», викладач акцентує увагу на *методові моделювання комунікативних ситуацій* як основному, допоміжними ж вибирає такі:

– *метод інструктажу, метод гіпотез, метод прогнозування* – перед виконанням завдань здобувачі отримують інструктаж щодо їх виконання й оцінювання, під час якого мають усвідомити, що єдино можливого вирішення немає й не може бути, тому всі відповіді будуть різнитися, оцінювання їх залежатиме від наявності кількох можливих припущень (гіпотез) і прогнозування альтернативних варіантів вирішення тієї чи тієї конфліктної ситуації;

– *бесіди й діалогів* – у процесі обговорення тих чи тих відповідей;

– *імітаційний* – під час розігрування окремих комунікативних ситуацій, що уможливить усвідомлення студентами неможливості 100%-го «вгадування» чи прогнозування відповіді співрозмовника: змодельовати можна, але в реаліях вона може бути протилежною, тому в стрімко змінюваних умовах перебігу комунікативного процесу ми маємо «перемодельовати» і власну комунікативну поведінку, дібрати інші мовні й немовні засоби задля досягнення поставленої комунікативної мети;

– *метод смислового бачення й аргументування* – відповідь студентів залежить від того,

який смисл (емоційний, логічний, простий, складний, глибинний чи поверховий) вони вбачають у тій чи тій ситуації, від чого, своєю чергою, залежить добір вербальних і невербальних засобів задля мовного оформлення переконливих аргументів, що будуть вибрані для вибору різних шляхів вирішення одного й того самого конфлікту.

Особливості застосування методу моделювання комунікативних ситуацій у взаємозв'язку з іншими (допоміжними) методами під час вивчення теми «Розв'язання та усунення педагогічних конфліктів» (дисципліна «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності») унаочнимо схематично:

Додаток 1

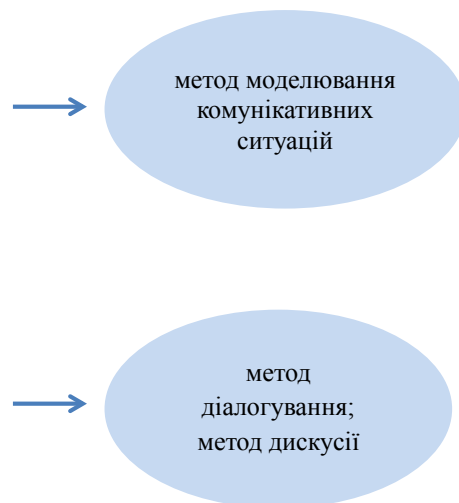
Завдання:

1. Змодельуйте комунікативну ситуацію, завдяки якій би відбулося:

- 1) вирішення проблеми, що стала причиною його виникнення;
- 2) досягнення компромісу, що базується на взаємних розумних учинках;
- 3) поступове згладжування протиріч.

2. Підготуйте короткий виступ (на 5 хв.), у якому просто, зрозуміло й добре аргументовано переконайте співрозмовника-«опонента»:

- 1) або в тому, що розв'язання чи врегулювання конфлікту – наслідок ефективної комунікації саме учасників конфлікту, а втручання інших може лише погіршити ситуацію;
- 2) або ж навпаки.



Додаток 2

Завдання:

1. Перегляньте відеофрагмент кілька разів. Змодельуйте мовленнєву поведінку учасників конфлікту, за якої:

- 1) його можливо було б уникнути;
- 2) можна було б залагодити шляхом досягнення компромісу.

2. Дайте характеристику конфлікту за характером взаємодії, за ознаками вияву, за типом вирішення, за змістом, за кінцевим результатом, залежно від напряму комунікації, за кількістю осіб, які беруть у ньому участь.

3. Спрогнозуйте перебіг конфлікту, якщо припустити, що ситуація унаочнює явище мобінгу.



Ситуація 1. Проаналізуйте комунікативну ситуацію. Два вчителі розмовляють, стоячи біля вікна. Один з них – молодший, інший – старший. Лунає дзвінок, із класу виходить учитель середніх років, підходить до колег і, зарозуміло «окинувши поглядом» молодого, подає руку старшому й починає з ним розмову (див. Додаток 1).

Ситуація 2. Перегляньте відео за покликанням <https://www.youtube.com/watch?v=66BLU5-BadA> (уривок випуску новин ТСН на каналі 1+1). Проаналізуйте комунікативну ситуацію (див. Додаток 2).

Виконання завдань, що моделюють життєві, зокрема й фахові, комунікативні ситуації, спонукають здобувачів освіти до аналізу фактів і явищ дійсності, *активної* мовленнєвої та пізнавальної діяльності. Ми не випадково виокремили курсивом «активної», оскільки інколи робота з активізації мовлення здобувачів освіти викликає у вчителів/викладачів/педагогів відчуття витрачених марно зусиль.

Цьому є пояснення. По-перше, слова, відповідно до своїх значень, посідають у пам'яті або центральне місце (ті, якими ми часто користуємося в комунікативній практиці), або периферійне (усі інші). Як правило, здобувачі освіти вибирають перші, уважаючи, що їх достатньо для побудови висловлення, хоча ті, які перебувають на периферії, можуть зробити висловлення яскравішим, динамічнішим, точнішим, дають можливість легше досягати комунікативної мети тощо. Отже, маємо зацікавити здобувачів освіти поекспериментувати з вибором і сформуванню відповідні навички. По-друге, залучити частину здобувачів освіти до активного мовлення складно, оскільки схильність до мовчання може бути особливістю темпераменту особистості, а може свідчити про нерозуміння предмета мовлення, значення слів, що використовує співрозмовник, недостатній рівень практики мовлення, що провокує побоювання висловитися.

Досвід нашої педагогічної діяльності засвідчив: якщо під час навчання акцентувати увагу не

лише на відтворенні теорії у процесі виконання завдань, а «змусити», спонукати здобувачів освіти говорити, то процес вибору слів (із центру й периферії лексики) прискорюється, автоматизується, добір мовних засобів стає свідомим, обґрунтованим, вираженим. Спочатку здобувач, добираючи слова, говорить повільно, виражено, ніби трохи затинається, існує розрив у часі між формуванням змістового боку висловлення і його мовним наповненням, надалі цей розрив стає усе більш незначним відповідно до того рівня мовленнєвого розвитку й комунікативного досвіду, якого досягає здобувач освіти у процесі навчання.

Висновки. Так, із часом у процесі систематичного виконання завдань, що моделюють життєві, зокрема й фахові, реалії, за використання методу моделювання комунікативних ситуацій як основного у взаємозв'язку з допоміжними (у нашому дослідженні – методи інструктажу, гіпотез, прогнозування, бесіди, імітаційний, смислового бачення й аргументування, аналогії, класифікації, демонстрації відеоматеріалів, спостереження, діалогування, дискусії) здобувачі освіти, по-перше, долають страх виступу перед аудиторією (оскільки обговорення тієї чи тієї ситуації відбувається щоразу в групі за наявності протилежних поглядів на вирішення певної проблеми); активізують мовлення; автоматизують орієнтування у невизначеному, непрогнозованому перебігові комунікації; уможливають набуття комунікативного досвіду; підвищують рівень культури фахового мовлення; по-друге, розвивають такі операції мислення, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація, конкретизація, простеження зв'язків, класифікація; по-третє, стимулюють креативність тощо.

Перспективою подальших розвідок убачаємо пошуки шляхів формування життєвих компетентностей здобувачів освіти, майбутніх учителів/викладачів/педагогів, засобами сучасних технологій навчання, зокрема технологій навчання української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Н.Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3(155). С. 2–10.
2. Кулик О.Д., Рубан І.В. Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініцій. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип. 17. С. 76–89.
3. Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі : монографія. Житомир : ЖДУ, 2011. 420 с.
4. Професійний стандарт на групу професій «Викладач закладів вищої освіти», 2021. URL: <https://cutt.ly/TveShRK> (дата звернення: 27.03.2021).
5. Професійний стандарт на групу професій «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». 2020. URL: <https://cutt.ly/xveSx8D> (дата звернення: 27.03.2021).
6. Професійний стандарт на групу професій «Педагог професійного навчання». 2020. URL: <https://cutt.ly/KveSmAc> (дата звернення: 27.03.2021).

REFERENCES

1. Holub N.B. (2015) Pidkhody do navchannia ukraïnskoi movy v osnovnii shkoli [Approaches to teaching the Ukrainian language in primary school]. *Ukrainian language and literature at school: scientific and methodological journal*. № 3 (155). P. 2–10.
2. Kulyk O.D., Ruban I.V. (2014) Movna y movlennieva osobystist: problema defynitsii [Linguistic and speech personality: the problem of definition]. *Theoretical and didactic philology: a collection of scientific papers*. Pereiaslav-Khmelnytskyi: FOP Lukashevych, 2014. Vol. 17. P. 76–89.
3. Kucheruk O.A. Systema metodiv navchannia ukraïnskoi movy v osnovnii shkoli [The system of teaching methods for the Ukrainian language in basic school]: monograph. Zhytomyr: Zhytomyr State University, 2011. 420 p.
4. Profesiinyi standart na hrupu profesii «Vykladach zakladiv vyshchoi osvity» (2021) [Professional standard for the group of professions «Teacher of higher education institutions»]. URL: <https://cutt.ly/TveShRK> (access date: 16.03.2021).
5. Profesiinyi standart na hrupu profesii «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel pochatkovoï osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» (2020) [Professional standard for the group of professions «Elementary school teacher of general secondary education», «Teacher of general secondary education», «Teacher of elementary education (with a diploma of junior specialist)»]. URL: <https://cutt.ly/xveSx8D> (access date: 16.03.2021).
6. Profesiinyi standart na hrupu profesii «Pedahoh profesiinoho navchannia» (2020) [Professional standard for the group of professions «Teacher of vocational training»]. URL: <https://cutt.ly/KveSmAc> (access date: 16.03.2021).

METHODICAL TECHNIQUES ON TEACHING “METEOROLOGY” AT THE ENGLISH LESSON FOR DECK OFFICERS

Kulikova I. Yu.

PhD in Pedagogy,

Senior Lecturer at the English Language Department for Deck Officers

Kherson State Maritime Academy

Admiral Seniavin avenue, 142, Kherson, Ukraine

orcid.org/0000-0002-3495-764X

ResearcherID: G-4823-2019

Irchik920@gmail.com

Key words: *navigation, mariners, students, the English for Special Purposes lesson.*

The article deals with the essential methodical techniques on the teaching “Meteorology” for deck officers. It was analyzed the scholars concerning the Meteorology for Navigation and focused on their interpretation of the term “Meteorology” and learning issues which are offered students of the Deck department. They are B. Liu, K. Taylor, L. Hasse, L. Xie, T. Grice, W. Stanley Wilson. Distinguished the role of meteorology in safe navigation. It is a result of the techniques to predict the consequences due to severe weather conditions, analyze the meteorological data, act in accordance with nautical publications: Admiralty Sailing Directions, Port Entry Guide, NAVTEX messages which are stipulated and regulated by IMO (International Maritime Organization) to avoid any marine emergency. Suggested at the lesson of the Maritime English for deck officers such learning techniques for the effectiveness. They are: flipped classroom; design thinking; self-learning; gamification; social media; free online learning tools. It was presented detailed description of the lesson planning according to the topics where all mentioned learning techniques combined and lead to the ability to speak about the meteorology for safe navigation. The module consists of three topics, each of it has 5 lessons basing on EASA (Engage, Activate, Study, Activate) teaching approach. There was defined the professional competencies after each topic: able to read and describe weather maps, describe the sea state using the Beaufort Scale; report about weather conditions according to the NAVTEX message and essential competency of the whole module is to speak about meteorological information for safe navigation. Offered the assessment of the students’ professional skills gained after the module: computer test at learning platform Moodle – 24 miscellaneous open/close test – 5 points; oral professional competency – 10 questions – 10 points. Checked appropriateness, fluency, accuracy. Made a conclusion about the methodical techniques’ usefulness and effectiveness at the lesson of the Maritime English for Deck Officers.

МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ ВИКЛАДАННЯ МЕТЕОРОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СУДНОВОДІЇВ

Кулікова І. Ю.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні

Херсонська державна морська академія

пр. Адмірала Сенявіна, 142, Херсон, Україна

orcid.org/0000-0002-3495-764X

ResearcherID: G-4823-2019

Irchik920@gmail.com

Ключові слова: судноводіння, мореплавиці, студенти, заняття англійської мови для спеціальних цілей.

У статті розглянуто основні методичні прийоми навчання метеорології для офіцерів палуби. Проаналізовано праці науковців із питань метеорології для судноплавства та зосереджено увагу на їхній інтерпретації терміна «метеорологія» та питаннях навчання, які пропонуються студентам кафедри судноводіїв (Б. Лю, К. Тейлор, Л. Хассе, Л. Сі, Т. Грис, В. Стенлі Вілсон). Визначено роль метеорології в безпечній навігації, а саме: результат методів прогнозування наслідків унаслідок суворих погодних умов, аналізу метеорологічних даних, дії відповідно до морських публікацій («Адміралтейські напрямки плавання», «Керівництво по входу до порту», повідомлення NAVTEX), які передбачені та регулюються ІМО (Міжнародна морська організація), щоб уникнути морських надзвичайних ситуацій. Запропоновано на занятті морської англійської мови для офіцерів палуби такі методи навчання для ефективності: перевернутий клас, дизайнерське мислення, самонавчання, гейміфікація, соціальні медіа, безкоштовні інструменти онлайн-навчання. Представлено детальний опис планування навчального заняття відповідно до тем, де всі згадані методи навчання поєднувалися і давали можливість говорити про метеорологію для безпечної навігації. Модуль складається з трьох тем, кожна з яких має п'ять уроків на основі підходу EASA (Занурення, Дія, Вивчення, Дія). Після кожної теми було визначено професійні компетенції: вміння читати та описувати карти погоди, описувати стан моря за шкалою Бофорта; звітувати про погодні умови згідно з повідомленням NAVTEX, й основна компетенція всього модуля полягає у тому, щоб говорити про метеорологічну інформацію для безпечної навігації. Запропоновано оцінку професійних навичок студентів, отриманих після модуля: комп'ютерний тест на навчальній платформі Moodle – 24 різні тести відкритого/закритого типу – 5 балів; усна професійна компетентність – 10 питань – 10 балів. Перевірено доречність, плавність, точність відповідей студентів під час говоріння. Зроблено висновок про корисність та ефективність методичних прийомів під час теми «Метеорологія» на занятті морської англійської мови для офіцерів палуби.

Introduction. The processes of globalization and digitalization nowadays run not only business, economics, politics but education too. The teachers of high school are at stand by position to absorb and implement new methodical techniques at the practical classes for encouraging students to gain their professional, cultural results successfully. It is a result of the techniques to predict the consequences due to

severe weather conditions, analyze the meteorological data, act in accordance with nautical publications: Admiralty Sailing Directions, Port Entry Guide, NAVTEX messages which are stipulated and regulated by IMO (International Maritime Organization) to avoid any marine emergency [2; 6; 8]. The role of the meteorology in safe navigation is a result of the techniques to predict the consequences due to severe

weather conditions, analyze the meteorological data, act in accordance with nautical publications: Admiralty Sailing Directions, Port Entry Guide, NAVTEX messages which are stipulated and regulated by IMO (International Maritime Organization) to avoid any marine emergency.

Our research is devoted to the effective methodical techniques on teaching “Meteorology” at the English lessons for Deck Officers. We shared the view of L. Xie that Marine meteorology is a subfield of meteorology, which deals with the weather and climate as well as the associated oceanographic conditions in marine, island, and coastal environments [4]. L. Hasse presents the fundamental principles of marine meteorology and describes the observation, prediction, and application systems of marine weather and climate [5]. From the teaching point the problem of meteorology was studied and suggested by Tony Grice “English for maritime Industry” but it was not given as a lesson-based structure yet [4].

The aim of the article is to specify the essential methodical techniques on the teaching “Meteorology” at the English lesson for Deck Officers.

Main body. We suggest to apply and combine via communicative and integrative approaches at the lesson of the Maritime English for Deck Officers such learning techniques for the effectiveness. They are: flipped classroom; design thinking; self-learning; gamification; social media; free online learning tools.

The learning module “Meteorology for Deck Officers” is studied at the 3d course (the 5th semester) according to the syllabus of “Maritime English for Deck Officers”. At the end of this learning module students will be able to read and describe weather maps, describe the sea state using the Beaufort Scale; report about weather conditions according to the NAVTEX message. The achieved skills are assessed at the end of the module with a topic test and oral competence [1].

The module consists of three topics, each of it has 5 lessons basing on EASA (Engage, Activate, Study, Activate) teaching approach.

Topic 1 “Weather Maps”, Lesson 1 – “Precipitations” students are offered to do a quiz at the stage “Engage” concerning deeper, additional meteorological knowledge to remind some issues from the professional subject and emphasize their attention on effectiveness and importance of the multidisciplinary integration. The students are involved into the English surrounding expressing their points of view, demonstrating professional skills, assess their knowledge and its lack.

At “Lead in” students describe the weather pictures and match the mentioned pictures above with appropriate description. At this stage students gently proceed to the lesson topic. “Study stage” is presented by Reading section where students firstly watch a video and complete the table about the precipitations

and sky state and make suggestions about possible wind force and its consequences. During the reading students shall check their guesses about Tornado Alley phenomena – its wind force, direction and precipitations. After the text there are some activities to complete the sentences and answer the questions eliciting the information from the text and checking the text understanding. At this stage there is a big risk to come across different lexical challenges, that’s why, it’s presented the list of activities for their practice. They are “label the weather symbols...”, “write down the meanings to the words ...”, “complete the sentences”, “read the statements and draw the symbols in the map”. For semi-controlled practice students may their own professional experience and list the precipitations which they experienced mostly in their voyage; name the precipitations which affect the visibility in the biggest way; underline the precipitations which cause more harm to the vessel’s construction; highlight the precipitations which are impossible to experience while at high sea. “Activate II” depicts a case study relating to the topic of the lesson. Students have to highlight the precipitations, discuss their role in that case and at the end to act out the conversation between officer at the Centre for Weather Forecast and OOW about the weather conditions to complete the Weather Info Form to implement their gained lesson skill and demonstrate the ability to understand and use new material.

Lesson 2 is devoted to the wind direction and its force. Firstly, students engage into doing the rebuses and answering the questions concerning the meteorological instruments (anemometer, thermometer, psychrometer, barometer). Then, activate students’ knowledge through such activities as write down the wind force and its directions, match the wind barbs with the wind speed. For describing those issues grammar spot “As adjectives southward vs southerly” is given here illustrating by such activities as circle the correct option; match the sentence halves. The stage “Activate II” has a case related to the current topic and grammar issue. Basing on the ship’s route students shall describe wind direction and force changes from Nanjing to Chongqing; map the symbols of wind direction and force. It’s worth to attract your point the extreme activities of this lesson are focused on the implementation of the theoretical knowledge by using the web site passageweather.com and compare winds in different regions (from Port A to Port B); compare the winds in one region in the morning and at night.

Lesson 3 “Types of Wind” is rather informative and theoretical one but the final competency is achieved by making a report on winds which were during last voyages using the plan: geographical area; wind characteristics; type of wind; any consequences. Students work with the text analyzing

the winds' variety and their peculiarities; defining the factors of the wind on appropriate area, conduct a debate on the given actual statements.

Lesson 4 "Wind description" is mostly built on the usage of the SMCPs (Standard Marine Communicative Phrases) for broadcasting and transmitting the meteorological communication about the wind description. Simultaneously, students may develop their audible skills watching a video and writing down SMCPs reporting about the weather changes or answering the questions using SMCPs. At the end students shall role-play the situation using the web site <https://www.weatheronline.co.uk/> and reading weather map using the plan: wind type; wind force and its direction. Student A interviews the partner about the winds of some regions. Student B reports the partner about the winds where your vessel is.

Lesson 5 "Reading Weather maps" – teacher may elicit the knowledge about the weather maps through the activity "Do you know ..." and discussing the questions about the different types of maps and their purposes. "Activate stage" is presented by the text with weather map information: fronts, pressure systems which students need to read, highlight the dummy sentences and then tick the correct option. During the "Study stage" we offer to practice the lesson vocabulary choosing the correct option and completing the sentences. As semi-controlled activity it is to write a memo on how to navigate during different climatic fronts. The lesson is finished with the case which students shall read, title it and study the map of the mentioned sailing route and describe the fronts which might be prevailing; describe the precipitations which might be during mentioned fronts. Final activities are: to role-play the situation where Student A is Met Officer. He conduct a briefing on how to read the weather map to predict the emergencies. Student B interviews Met Officer and makes a memo for crewmembers about the weather map content; to discuss the questions: 1. *How to know the proper hemisphere by the means of isobars?* 2. *What pressure system does dry weather imply? Why?*: to study a meteorological map and describe it using the plan: pressure systems, sky, precipitations, fronts.

Topic 2 "Sea State", Lesson 1 "Beaufort Scale" depicts the Beaufort Scale by itself, students may read a note and discuss the questions eliciting the knowledge about Beaufort Scale information (sea state, wave length). In pre-reading task there is a list of questions basing on the pictured: *Is the wind force 2, 6 or 12? Justify you choice. Is this a picture of a 'strong breeze' or a 'severe gale'? Is there any spray? Are the waves 'glassy', 'large' or 'high'? What is visible on the top of some of the waves? Is visibility 'good', 'reduced' or 'poor'?* In while-reading task students need to read the information in the table and complete it. Post-reading activity is presented by

answering the questions. At "Study stage" there is a new portion of vocabulary which is used during the whole lesson including the speaking activity to watch a video and describe the sea state using the plan: Beaufort number, sea criterion, wave characteristics.

Lesson 2 "Weather provoking the emergency" specifies the information about different severe weather phenomenon during navigation and their consequences. Students are offered to study a pie diagram and match the accident factors with their quantity and discuss the question to engage them to participants and active involvement at the lesson. At the "Activate stage" students need to watch a video and answer the questions and then match the sentence halves according to the video content, at the end to list the main consequences for navigation caused by that cyclone. All viewing tasks are given in correspondence with IMO Model course 3.17. Language study is presented by the new vocabulary, for describing and analyzing the bad weather conditions which provoke the emergencies, to circle the words which can concern severe weather; write the circled words and the definitions for them. Last activity is a role-play of the situation where Student A is Third Officer of m\v Florida. He's recently come back the voyage. He makes a report about the emergency caused the weather conditions. Student B is a seaman of m\v Laguna. He interviews the partner on weather conditions and sea state of that situation.

Lesson 3 "Ship motions". Students work with the authentic document - Deck Log Book and analyze the weather changes and discuss the question on how weather impacts on the ship motions. At the Reading students get familiar with ship motions, practice them during the Study through the matching the words with the definitions and labeling the pictures with the words. Students need to analyze a case and list the alternative ways on how to prevent the emergency and apply the gained skills in role-play of the situation. Student A is a cadet of KSMA. He is at the maritime scientific conference. He presents key points how ship motions affect the navigation. Student B is a cadet of ONMA (Odessa National Maritime Academy). He is the participant of the maritime scientific conference. He interviews your partner on ship motions.

Lesson 4 "Tides and currents" points the main aspects about the tides and currents and their role in navigation. Students do all reading stages and new vocabulary at the Study stage to apply lesson skills in the final activity - role-play the situation where Student A is a reporter of a marine magazine. He interviews his partner about the tides and currents which were met during his last voyage. Their types, characteristics, areas. Student B is a seaman has just come the voyage. He speaks about the tides and currents of the sailed area.

Lesson 5 “Tide Table” is about the main practical issues on how to work with Tide Table calculating the existence of the nearest tides. At the Activate II students study the chart and discuss the preferable positions for anchorage using Tide Table using a Model:

Is it possible to drop the anchor at Boyndie bay in the evening of the 31st of October with ship's draft 10 m? – Chart Datum of this area is 3.4 m. Tide Table info is 3.8 m. It means the total depth is 7.2 m. The Anchorage is desirable.

Topic 3 “NAVTEX Message”, *Lesson 1* “NAVTEX Checklist receiver” where is depicted the checklist to discuss the points which have to be checked and monitored by mariners. Students practice some grammar points on *each* and *every* and make the guidelines on checklist content. They role-play the situation. Student A has just come back the voyage. He informs the partner about key points of NAVTEX checklist receiver. Student B is going to the voyage. He interviews the partner on key points of NAVTEX checklist receiver.

Lesson 2 “NAVTEX Message Content” presents the activity to study the pictures and answer the questions: *What are the similarities of these pictures? What devices can broadcast this information? Which one was used by you during your voyage? What for?* “Activate” is illustrated by Reading to study a NAVTEX message blank and discuss the functions of its elements; to read a text and check your guesses; to read the text again and highlight different semantic paragraphs; to justify your choice; to mark the sentences as true (T), false (F) or doesn't say (DS). Students need to study the NAVTEX message and complete the blank. The appliance of the skills is in the activity – to use the web site <http://www.navtex.lv/navtex/MainTable> and describe the NAVTEX messages using the plan: class of message; transmitting station; transmitting date; content. As a result, students shall role-play the situation. Student A is officer at Pilot service. He broadcasts the NAVTEX message to the Ship. He types the NAVTEX message. Student B is OOW. He interprets received message.

Lesson 3 “How to read a NAVTEX Message” contains all stages of EASA approach. At the beginning of the lesson students are offered to discuss the questions and then play the game “Call my Bluff” reading the definitions and tick the incorrect variant.

It's an example of Engage stage where students may assess themselves from this topic and analyze the topic issues. Next stage is presented by Reading – to read the message and fill in the gaps with the words from the box; to study the NAVTEX message and correct the factual mistakes if any; to complete the parts of NAVTEX messages. At the Study stage students work with the abbreviations. During the semi-controlled activity they need to read a NAVTEX message, fill in the Log Book and answer the questions: *What type of NAVTEX message is it? What is a transmitter coverage area? What is a number of the message?* For demonstration the professional topic skills it is given an activity to surf for information on <http://navtex.lv/navtex/MainTable>: read the message of different types; report about the type of message, its content, date of transmitting [7].

Lesson 4 “Fax Weather Report”. Students do a quiz, discuss the questions: *What's the difference between a NAVTEX message and fax weather report? Can a NAVTEX message be replaced with a fax weather report? Why? Why not?* [3]. Activate stage starts with the mind map “Fax report items”. Then they read the fax message and answer the questions: *What helps you to identify this message as an 'urgency' one? Who/what is 'Melanie'? How fast is the hurricane moving? What is a direction of the hurricane?* While reading they should also scan the message and highlight its key parts; mark the statements as True (T) or False (F). After discussing a case students role-play the situation. Student A is OOW. He completes the weather report form and transmit the information to Meteorological station. Student B is Officer in Meteorological Office. He reports received information.

Lesson “Review. Meteorology” finishes the whole module. Students apply all gained skills in cases. The lesson is recommended to conduct as a case study one.

Conclusions. Summing up all mentioned arguments above we may make a conclusion that the learning module “Meteorology” for Deck Officers at the English lessons is rather multidisciplinary and complicated topic which covers a big range of competencies and problems. But the effective and positive methodical techniques applied by teacher of the English language for SP during the module and each lesson lead to the successful result and professional efficiency.

BIBLIOGRAPHY

1. Bondarenko V. *Across the Ocean* : coursebook. Kherson : Star, 2020. 244 p.
2. IMO Model Course 3.17. *Maritime English* / ed. International Maritime Organization. 2015. 135 p.
3. IMO Standard Marine Communication Phrases / ed. International Maritime Organization. 2002. 116 p.
4. L. Hasse. Basic Atmospheric Structure and Concepts: Beaufort Wind Scale. *Encyclopedia of Atmospheric Sciences*. Cambridge, UK, 2015. (Second Edition), 2015. P. 92-128. URL: <https://www.sciencedirect.com> (Last accessed: 04.05.2021)
5. L. Xie, B. Liu. Weather Forecasting: Marine Meteorology. *Encyclopedia of Atmospheric Sciences*. Cambridge, UK, 2015. (Second Edition), 2015. P. 136-145. URL: <https://www.sciencedirect.com> (Last accessed: 04.05.2021)
6. Malakhivska T. *Lucky Voyage* : coursebook. Kherson : Star, 2019. 272 p.
7. Barsuk S. *Sail Safe* : coursebook. Kherson : Star, 2019. 190 p.
8. Bobrysheva N. *Seven Seas Ahead* : course book. Kherson : Star, 2019. 244 p.

REFERENCES

1. Bondarenko V. (2020) *Across the Ocean*. K.: Star. (in English)
2. International Maritime Organization (2015) *IMO Model Course 3.17. Maritime English*, UK: International Maritime Organization (in English)
3. International Maritime Organization (2002) *Standard Marine Communication Phrases*, UK: International Maritime Organization (in English)
4. Hasse L. (2015) Basic Atmospheric Structure and Concepts: Beaufort Wind Scale. *Atmospheric Sciences* (electronic encyclopedia). Retrieved from: URL: <https://www.sciencedirect.com> (Last accessed: 04.05.2021) (in English)
5. Xie L., Liu B. (2015) Weather Forecasting: Marine Meteorology. *Atmospheric Sciences*. (electronic encyclopedia) Retrieved from: URL: <https://www.sciencedirect.com> (Last accessed: 04.05.2021) (in English)
6. Malakhivska T. (2019) *Lucky Voyage*. K.: Star. (in English)
7. Barsuk S. (2019) *Sail Safe*. K.: Star. (in English)
8. Bobrysheva N. (2019) *Seven Seas Ahead* K.: Star. (in English)

ІНТЕРФЕРЕНЦІЙНІ ГРАМАТИЧНІ ПОМИЛКИ В ПИСЬМОВОМУ ТА УСНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Лях О. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Донецька область, Україна
orcid.org/0000-0001-5173-1768
ksana.lyakh88@gmail.com*

Ключові слова:

*інтерференційні помилки,
граматичні помилки,
іноземна мова, німецька мова,
відмінності.*

Статтю присвячено проблемі інтерференційних граматичних помилок у письмовому та усному мовленні студентів філологічного факультету в процесі вивчення німецької мови як другої іноземної після англійської. Помилки є невід'ємною частиною опанування нового навчального матеріалу. Причиною інтерференційних помилок є різниця у фонетиці, граматиці і лексиці мов. Доведено, що інтерференційні помилки є природнім наслідком змішування двох або більше мов. Вивчаючи нову мову, студенти автоматично переносять знання рідної мови і/або вже відомої в іноземну, що призводить до виникнення помилок.

Основу досліджень інтерференції двох і більше мов було закладено ще у другій половині ХХ ст. На сучасному етапі розвитку лінгвістики дослідники вивчають інтерференційні процеси в опануванні граматики, лексики або фонетичної системи нової мови (англійська, німецька, французька, іспанська та ін.) під впливом або тільки рідної мови, або рідної і однієї з іноземних мов.

Типологія студентських граматичних помилок під час опанування німецької мови базується на різниці у порядку слів у реченні, обов'язковій наявності дієслова в реченні, вживанні артиклів, неспівпадінні граматичного роду іменників, невідповідності зворотних дієслів, відмінностях між безособовими реченнями, суттєвому неспівпадінні граматичного керування німецьких і українських прийменників, а також їх багатозначності. Для того щоб мінімізувати або взагалі позбавитися таких помилок, необхідне чітке вивчення правил та виконання великої кількості різноманітних вправ.

Зазначено, що не тільки різниця у мовах, що їх знає людина, може впливати на вивчення нової мови. Схожість певних аспектів мов може значною мірою допомагати в опануванні іноземної мови.

INTERFERENCE GRAMMATICAL MISTAKES IN WRITTEN AND ORAL SPEECH OF THE STUDENTS OF THE PHILOLOGICAL DEPARTMENT IN THE PROCESS OF STUDYING GERMAN, AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

Liakh O. V.

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of German and Slavonic Linguistics

Donbas State Pedagogical University

Heneral Batiuk str., 19, Sloviansk, Donetsk region, Ukraine

orcid.org/0000-0001-5173-1768

ksana.lyakh88@gmail.com

Key words: *interference mistakes, grammatical mistakes, foreign language, the German language, differences.*

The article is devoted to the problem of interference grammatical mistakes in written and oral speech of students of the philological department in the process of learning German as a second foreign language, after English. Mistakes are an integral part of acquiring knowledge and mastering new skills. The cause of interference mistakes is the difference in phonetics, grammar and vocabulary of the languages. It is proved that interference mistakes are natural consequence of mixing two or more languages. While learning a new language, students automatically transfer knowledge of their native language and/or already known one to a foreign language, which causes mistakes.

The basis of the research of the interference of two or more languages was laid in the second half of the twentieth century. Nowadays, researchers study interference processes in mastering the grammar, vocabulary or phonetic system of a new language (English, German, French, Spanish, etc.) under the influence of the native language only or native and one of the foreign languages. The student grammatical mistakes in the process of mastering the German language is caused by the difference in word order in the sentence, the mandatory presence of verbs in the sentence, the use of articles, differences between grammatical gender of nouns, inconsistency of reflexive verbs, differences between impersonal sentences, differences between Ukrainian and German prepositions, as well as their polysemanticism. In order to minimize or even get rid of such mistakes, we consider it necessary to study the rules and do a large number of different exercises.

It is noted that not only the differences in languages that a person knows can affect the learning of a new language. The similarity of certain aspects of languages can greatly help in mastering a foreign language.

Постановка проблеми. Добре відомо, що під час вивчення іноземної мови відбувається частковий перенос знань із рідної мови в іноземну, що доволі часто сприяє виникненню помилок у мовленні. Причиною цього є відмінності у фонетиці, граматиці (морфології та синтаксисі) і лексиці двох мов.

Основу досліджень інтерференції двох і більше мов було закладено ще у другій половині ХХ ст. лінгвістами У. Вайнрайх [1], Н. Мечковською [2], А. Реформатським [5], С. Сорokinoю [7]. На сучасному етапі розвитку лінгвістики дослідники вивчають інтерференційні процеси в опануванні граматики, лексики або фонетичної системи нової мови (англійська, німецька, французька, іспанська

та ін.) під впливом або тільки рідної мови, або рідної і однієї з іноземних мов. Так, інтерференційні процеси в навчанні граматики англійської та німецької мов висвітлюють В. Миськів [3], Л. Морська [4], Л. Семенюк [6] та ін.

Метою статті є вивчення випадків та причин інтерференції в усному та письмовому мовленні студентів-філологів у процесі вивчення німецької мови як другої іноземної (після англійської). Стаття покликана порівняти граматичні аспекти трьох мов (рідної, першої іноземної (англійської) та німецької (як другої іноземної)) для виявлення причин помилок, що їх роблять студенти, які спричинені відмінностями граматичних структур цих мов.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Інтерференцію У. Вайнрайх визначив як «випадки відхилення від норм будь-якої з мов, які відбуваються в мові двомовних у результаті того, що вони знають більше мов, ніж одну, тобто внаслідок мовного контакту» [1, с. 22].

Н. Мечковська називає інтерференцією помилки в мовленні іноземною мовою, викликані впливом системи рідної мови [2, с. 8]. В.А. Виноградов стверджує, що інтерференція – взаємодія мовних систем в умовах двомовності, що складається або за мовного контакту, або за індивідуального засвоєння нерідної мови, а відхилення від норми і системи нерідної мови, викликані впливом рідної, лінгвіст називає виразом процесу інтерференції [5, с. 197].

Основою дослідження стали письмові (самотійні роботи, домашні вправи, твори, записи на заняттях) роботи та усні висловлювання студентів філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», які вивчають німецьку мову як другу іноземну (після англійської). Отже, у нашому дослідженні контактують три мови: українська, англійська як перша іноземна та німецька як друга іноземна. Саме визначити вплив перших двох мов на процес опанування третьої (німецької), а також на характер помилок, спричинених відмінністю трьох мов, ми намагалися у нашому дослідженні.

Аналіз помилок у письмових роботах та усних висловлюваннях показав, які ж саме відмінності двох мов спричиняють помилки, що найчастіше допускають студенти:

1) Необов'язкова присутність дієслова-зв'язки в українському реченні і, як наслідок, його упускання у німецькому реченні (*Ich Student. Manchmal sie sehr müde*).

2) Різниця в порядку слів у реченні української, англійської та німецької мов. Якщо порядок слів в українському реченні є довільним, то в німецькому реченні він суворо регламентований правилами граматики: простий присудок повинен займати друге місце в розповідному реченні, складений присудок займає друге та останнє місця в розповідному реченні, наприклад *Ich treffe hier oft Bekannte; An diesem Tisch ist der Platz meines Freundes. Wir können das machen*. Але, якщо ми говоримо про складнопідрядне речення, то присудок у другорядному реченні завжди стоїть у кінці речення (*Ich kann nicht genau sagen, wann die Versammlung stattfindet*). Звикнувши до правил рідної мови, а також до порядку слів в англійському реченні, студенти часто міняють порядок слів у німецькому реченні, що, можливо, і не призводить до непорозуміння, але є грубим порушенням правил іноземної мови: *Ich habe gearbeitet hier drei Jahre. Er kann helfen Ihnen bei*

der Übersetzung. Am Ende des Semesters werden durchgeführt Kontrollarbeiten.

3) Велика кількість труднощів, а з ними і помилок, виникає під час передачі безособових форм. В українській мові в безособовому реченні відсутній присудок (*Зима. Тихо. Тут не можна фотографувати*), чого не можна допустити в німецькій мові. Безособові форми в німецькій мові можна виразити за допомогою займенників *es* та *man* (*Es ist Winter. Es ist ruhig. Man darf hier nicht fotografieren*), які студенти забувають уживати на початковому етапі вивчення німецької мови (*Winter. Ruhig*).

4) Відсутність в українській мові такої частини мови, як артикль, є причиною того, що студенти дуже часто упускають його в німецькому мовленні (*Es ist Gebäude. Hund meines Freundes spielt mit Katzen*). До того ж артикль у німецькій мові на відміну від англійської ще й змінюється за родами, числами та відмінками, що часто призводить до плутанини у формах.

5) Неспівпадіння кількості відмінків в українській та німецькій мовах: сім в українській проти чотирьох у німецькій мові. У студентів на початковому етапі вивчення німецької мови виникає нерозуміння та плутанина у вживанні відмінків, що часто призводить у тому числі й до упускання артиклів (*Wir fahren mit Bus*).

6) Неспівпадіння граматичного роду в українській та німецькій мовах (*icnum* (ч.р.) – *die Prüfung* (ж.р.), *дівчинка* (ж.р.) – *das Mädchen* (с.р.), *осінь* (ж.р.) – *der Herbst* (ч.р.)), що призводить до помилок типу *Die Mädchen liest gern*. Наслідком різниці родів іменників у двох мовах є заміна іменників не тими особистими займенниками: *Das Mädchen liest ein Buch. Sie ist interessant*. Єдиним виходом для уникнення такого роду помилок є вивчення всіх іменників відразу з артиклями та суворий контроль уживання артиклів на початковому етапі опанування мови.

7) Різноманіття в утворенні множини іменників викликають труднощі в учнів. На відміну від української мови, де для утворення множини додається закінчення *-и* або *-а* та іноді змінюється коренева голосна, а в англійській мові до всіх іменників додається закінчення *-s* окрім пари десятків винятків, у німецькій мові утворення множини відбувається за сімома типами, у кожному з яких використовується своє закінчення та може додаватися умлаут. Так, у письмовому на усному мовленні студентів були виявлені такі випадки неправильного утворення множини (що виражалося у використанні неправильного закінчення та упущення умлауту): *Schülern, Stuhle, Vögeln, Kindern, Arzte, Balle*.

8) Окрема група помилок, що їх студенти допускають у німецькій мові, пов'язана з такою

частиною мови, як дієслово. У німецькій мові, як і в українській, є така група дієслів, як зворотні дієслова. Труднощі виникають через те, що дієслова з відповідним значенням в українській мові не є зворотними (наприклад, *Ich erhole mich am Wochenende; Er setzt sich auf den Stuhl*). Граматичні помилки, зумовлені впливом рідної мови на засвоєння іноземної, виникають і якщо в українській мові дієслово зворотне, а в німецькій – ні. Наприклад: *Tu garst dich? – Lernst du gut?* Відповідно, студенти пропускають або, навпаки, додають зворотний займенник туди, де він непотрібний (*Ich erinnere nicht. Sie bewundern sich*).

9) Значні труднощі виникають під час вивчення теми керування дієсловами, яке не завжди збігається в українській та німецькій мовах, наприклад: *Ich gratuliere dir zu dem Fest (а не mit dem Fest); Sie ist an diesem Unfall schuld (а не in diesen Unfall)*. Через семантичну невідповідність багатьох німецьких та українських прийменників виникають інтерференційні помилки в таких реченнях, як *Wir fahren nach Lviv (а не in Lviv)*.

10) Багатозначність німецьких прийменників (наприклад, прийменник *in* за значенням відповідає українським прийменникам «в», «до», «через», тому виникають помилки на кшталт *Ich studiere in der Uni*. А український прийменник «на» може перекладатися як *in, nach, an, auf, zu*).

Треба зазначити, що не лише різниця у мовах, що їх знає людина, може впливати на вивчення нової мови. Схожість певних аспектів мов може значною мірою допомагати в опануванні іно-

земної мови. Так, вивчаючи німецьку мову після англійської, студентам набагато легше опанувати систему граматичних часів, бо в українській мові їх лише три проти дванадцяти в англійській та шести в німецькій. Також, уже знаючи граматику англійської мови, студентам легше звикнути до чіткого порядку слів у німецькій мові та до побудови безособових речень.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Помилки є невід'ємною частиною процесу оволодіння іноземною мовою. Інтерференційні помилки свідчать про перенос наявних знань студента з однієї або більше мов у нову для нього мову. Основні помилки студентів, які вивчають німецьку мову як другу іноземну, пов'язані з порядком слів у реченні, обов'язковою наявністю дієслова в реченні, уживанням артиклів, неспівпадінні граматичного роду іменників, невідповідністю зворотних дієслів, відмінностями між безособовими реченнями, суттєвим неспівпадінням граматичного керування німецькими й українськими прийменниками, а також їх багатозначністю. Для того щоб мінімізувати або взагалі позбавитися таких помилок, необхідне чітке вивчення правил та виконання великої кількості різноманітних вправ.

Перспектива подальших досліджень проблеми інтерференційних помилок полягає у порівнянні трьох і більше мов під час вивчення другої іноземної для виявлення відмінностей та схожих рис у граматиці, лексиці та фонетиці цих мов для попередження явища інтерференційних помилок у студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев : Вища школа, 1979. 263 с.
2. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. Москва : Аспект-Пресс, 2000. 207 с.
3. Миськів В.А. Прояв граматичної інтерференції у процесі вивчення англійської мови як другої іноземної. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2014. Вип. 31. С. 101–103.
4. Морська Л.І. Інтерференційні процеси в навчанні граматики англійської та німецької мов майбутніх філологів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2014. № 3. С. 130–134.
5. Реформатский А.А. Фонологические этюды. Москва : Наука, 1975. 157 с.
6. Семенюк Л.Й. Міжмовна інтерференція та шляхи її подолання при вивченні другої іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 55. С. 233–235.
7. Сорокина С.С. Пути преодоления и предупреждения грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов I курса языковых факультетов (на материале подтипа управления) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1971. 26 с.

REFERENCES

1. Vaynrayh U. (1979) Yazykovyie kontaktyi [Language contacts]. Kiev: Vischa shkola. 263 p. [in Russian].
2. Mechkovskaya N.B. (2000) Sotsialnaya lingvistika [Social linguistics]. M.: Aspekt-Press. 207 p. [in Russian].
3. Myskiv, V.A. (2014) Proiav hramatychnoi interferentsii u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy yak druhoi inozemnoi [Manifestation of grammatical interference in the process of learning English as a second foreign language]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota*. Uzhhorod: Hoverla. Vol. 31. P. 101-103. [in Ukrainian].
4. Morska L.I. (2014) Interferentsiini protsesy v navchanni hramatyky anhliiskoi ta nimetskoi mov maibutnikh filolohiv [Interference processes in teaching grammar of English and German to future philologists]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*. Vol. 3. P. 130-134. [in Ukrainian].
5. Reformatskiy A.A. (1975) Fonologicheskie etyudyi [Phonological studies]. M.: Nauka. 157 p. [in Russian].
6. Semeniuk L.Y. (2015) Mizhmovna interferentsiia ta shliakhy yii podolannia pry vyvchenni druhoi inozemnoi movy [Interlingual interference and ways to overcome it while learning a second foreign language]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Serii : Filolohichna*. Vol.. 55. P. 233-235. [in Ukrainian].
7. Sorokina S.S. (1971) Puti preodoleniya i preduprezhdeniya grammaticheskoy interferentsii sintaksicheskikh podtipov v nemetskoy rechi studentov 1 kursa yazykovyih fakultetov (na materiale podtipa upravleniya) [Ways to overcome and prevent grammatical interference of syntactic subtypes in German speech of the 1st year students of language departments (based on the material of the control subtype)]. *Extended abstract of Doctor's thesis (Theory of education)*. L., 26 p. [in Russian].

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Скрипник Н. І.

*кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри української філології
Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж
вул. Нагірна, 13, Вінниця, Україна
orcid.org/0000-0002-6847-200X
Nadiyvniua@gmail.com*

Ключові слова:

*комунікативно-мовленнєва
компетентність, традиційні,
інноваційні принципи
навчання, учасники освітнього
простору.*

У статті розглянуто філософські та теоретико-методологічні засади утвердження й реформування системи принципів навчання студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в умовах глобалізації. Акцент зроблено на інтерпретації вищезазначених принципів як найзагальніших методичних орієнтирів під час формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів як ключової загальнолюдської й професійної компетентності в умовах гуманітарної кризи та дефіциту антропологічного чинника у суспільстві.

Здійснено огляд і проаналізовано погляди українських та зарубіжних методистів та теоретиків освіти щодо комплектації, сутнісного й методичного наповнення принципів навчання майбутніх фахівців гуманітарно-педагогічного профілю, причому з'ясовано доцільний дидактичний зміст традиційних, спеціальних та інноваційних принципів. Аргументовано доцільність виокремлення таких інноваційних й актуальних освітніх принципів, як діалогічний, контекстний, цифровий та принцип суб'єктності. Доведено інтегративний і взаємодетермінувальний характер вищевказаних принципів та їх зв'язок із сучасною суспільною й культурною практикою, у лоні якої майбутній випускник гуманітарно-педагогічного коледжу неодмінно реалізовуватиме свої професійні комунікативно-мовленнєві компетентності.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше у вітчизняній лінгводидактиці комплексно розглянуто загальні, специфічні гуманітарні та інноваційні принципи навчання майбутніх філологів та вчителів початкових класів в освітніх умовах сучасного гуманітарно-педагогічного коледжу.

Описану у статті систему принципів навчання розглянуто holістично, інтегровано, що пов'язано з практичними потребами глобалізованого суспільства. Результати проведеного аналізу можуть лягти в основу моделювання нових освітніх умов і розроблення моделі гуманітарно-педагогічної освіти у вітчизняних коледжах гуманітарно-педагогічного напрямку.

PRINCIPLES OF STUDENTS' EDUCATION IN THE HUMANITARIAN AND PEDAGOGICAL COLLEGE IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

Skrypnyk N. I.

*Candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of Ukrainian Philology
Vinnytsia Humanities Pedagogical College
Nahirna str., 13, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6847-200X
Nadiyvnuu@gmail.com*

Key words: *communicative-speech competence, traditional, innovative principles of teaching, participants of educational space.*

The article considers the philosophical and theoretical and methodological principles of establishing and reforming the system of principles students' education in the humanitarian and pedagogical college in the context of globalization. Emphasis is placed on the interpretation of the above principles as the most general methodological guidelines in the formation of students' communicative and speech competence as a universal and professional key competence in a humanitarian crisis and a shortage of anthropological factors in society. The aim of the article is to generalize, inventory and improve the system of educational and, to a greater extent, didactic principles of humanitarian education, which acquires a new paradigm in the context of globalization and requires modification of the basic principles.

A review and analysis of the views of Ukrainian and foreign methodologists and theorists of education on the composition, essential and methodological content of the principles of training of future specialists in the humanities and pedagogy, and clarified the appropriate didactic content of traditional, special and innovative principles are done.

The expediency of distinguishing between innovative and currently relevant educational principles such as dialogic, contextual, digital principle and the principle of subjectivity is argued. The integrative and mutually determining nature of the above principles and their connection with modern social and cultural practice, in the bosom of which the future graduate of the humanities and pedagogical college will inevitably realize their professional communicative and speech competence, is proved.

The scientific novelty of the work is that for the first time in the home language didactics the general, specific humanitarian and innovative principles of teaching future philologists and primary school teachers in the educational conditions of the modern humanitarian and pedagogical college are comprehensively considered.

The system of learning principles described in the article is considered holistically, maximally integrated and connected with the practical needs of a globalized society. The results of the analysis can form the basis for modeling new educational conditions and developing a model of humanitarian and pedagogical education in home colleges in the humanities and pedagogy.

Постановка проблеми. На відміну від технічних коледжів, де більшість принципів має технологічну спрямованість, у гуманітарно-педагогічних коледжах серед загальнодидактичних та специфічних принципів домінують особистісно чи, ширше, антропоцентричні принципи з аксіологічною домінантою. Саме такий набір принципів дає змогу, по-перше, формувати ефективні

освітні умови підготовки фахівця, по-друге, дасть можливість фахівцеві в майбутньому створювати відповідні умови у професійній діяльності, спрямованій на формування особистості або комунікативного середовища.

У вітчизняній педагогіці прийнято освітні принципи поділяти на виховні й дидактичні. Зрозуміло, що під час здобуття вищої освіти перші

мають менше значення, а в зарубіжній освітній практиці виховні принципи взагалі не відокремлюються від дидактичних. В українській педагогіці такі принципи виокремлюються переважно в методиці шкільної освіти й мають на меті цілеспрямовано, але творчо й індивідуалізовано скеровувати стосунки між суб'єктами освітнього процесу, їхню поведінку та зв'язки між матеріальними і людськими ресурсами задля досягнення відносно завершених освітніх цілей.

Аналіз принципів навчання в українській лінгводидактиці всебічно досліджували З. Бакум, І. Дроздова, Т. Донченко, Г. Козачук, О. Кучеренко, Л. Мацько, Л. Мамчур, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Рускуліс, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін. Зарубіжні науковці частково розглядали аспекти контекстного, діалогічного, онлайнного навчання (Е. Байкер, А. Вербицький, В. Візлер, П. Еріксон, К. Хадсон, Л. Хоуп, Н. Шустова, О. Щербакова та ін.), проте такий аналіз здійснювався лише в контексті методів, а інноваційним принципам, які стали актуальними в епоху останніх глобалізаційних інформаційних та техногенних змін, досі приділено недостатньо уваги.

Це підтверджує актуальність дослідження принципів навчання студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в умовах глобалізації і дає змогу висунути робочу гіпотезу: інноваційні принципи підготовки майбутніх філологів та вчителів початкових класів мають інтегративний і взаємопідсилювальний характер, вони є суб'єктоцентричними й розрахованими на персональну мотивацію та активність. Також припускаємо, що реалізації цих принципів сприятиме висока сенситивність студентів коледжу, пов'язана з їх природним потягом до інноватики та самовираження.

Мета дослідження – здійснити огляд та релевантний відбір загальнодидактичних та специфічних професійних принципів навчання студентів гуманітарно-педагогічного коледжу й доповнити цей фактично традиційний набір принципів, інноваційними з відповідною аргументацією щодо використання в умовах сучасного освітнього процесу. Паралельно у статті здійснено робочі визначення ключових понять та екстрапольовано аналізовані принципи у царину мовленнєво-комунікативної підготовки майбутніх філологів та вчителів початкових класів.

У статті використано загальні теоретичні та спеціальні методи. До перших відносимо аналіз, індукцію та дедукцію, узагальнення, структурування (епістемологічних та методичних категорій), до спеціальних – педагогічне моделювання (принципів та освітніх умов), методи педагогічного прогнозування, встановлення міжпредметних та міжкатегорійних зв'язків та екстрапольовання загальних гетеро- й ізоморфних принципів навчання на конкретну сферу професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найзагальнішими принципами сучасного виховання вважають його гуманістичну та гуманітарну спрямованість і невіддільність від освітнього процесу; максимальне врахування індивідуальних особливостей об'єктів впливу: вік, гендер, темперамент, характер, життєві пріоритети тощо. Принцип трансформаційності передбачає перетворення учня, студента на активного суб'єкта пізнавальної діяльності та самовиховання. При цьому тактичним принципом залишається забезпечення комфортного психологічного клімату під час заняття [2].

Зі свого боку, І. Підласий під загальним принципом виховання має на увазі передусім єдність усіх виховних впливів, які вибудовуються за частковими принципами зв'язку з життєвою практикою, опорою на позитивне, особистісну орієнтованість впливів, гуманістичною та суспільно значимою спрямованістю [5].

Узагальнення обсягу поняття «принципи виховання» та його екстрапольовання на предмет нашого дослідження дають змогу припустити:

1. У процесі професійної підготовки у гуманітарно-педагогічних коледжах доцільно застосовувати ті ж самі принципи, які стануть інструментами майбутньої професійної діяльності студентів, оскільки головний принцип педагога й фахівця з мовної комунікації – це бути взірцем і прикладом для реципієнтів (учнів, слухачів, читачів) і сповідувати життєві принципи, яких сам дотримується. 2. Принципи виховання невіддільні від загальнодидактичних принципів, куди відносимо: науковість і системність, гуманітарну спрямованість, професійну орієнтованість, послідовність і наступність, принцип активної діяльності, міжпредметність, доступність і зрозумілість. 3. Необхідно сформулювати комплекс дидактичних і виховних принципів, які будуть специфічними для студентів, що здобувають у коледжі фах філолога або вчителя початкових класів.

Щодо останнього з вищевказаних пунктів, то найбільш валідним видається набір специфічних професійних принципів, сформульований Р. Кострубаном: «принцип забезпечення професійної спрямованості змісту гуманітарної освіти; принцип упровадження інтерактивних методик управління пізнавальною діяльністю; принцип ритмічного зростання інтелектуального навантаження на тлі основної діяльності вчителя; принцип комплексної цілеспрямованої підготовки вчителів» [4, с. 180].

Уважаємо за потрібне коротко експлікувати й уточнити сутність вищевказаних загальних і специфічних принципів навчання студентів гуманітарно-педагогічного коледжу з метою розкрити їхній дидактичний змістовний складник й урахувати під час подальшого розроблення педагогічних умов відповідної освітньої моделі формування комуніка-

тивно-мовленнєвої компетентності студентів. Так, принцип системності й науковості у змісті освіти гуманітарно-педагогічного коледжу полягає у формуванні системних, об'єктивних і взаємопов'язаних знань про людину суспільство й світ. Ці знання мають носити переважно гуманітарний характер, хоча розуміння основних фізичних законів, уміння користуватися інноваційними технологіями – невід'ємні складники компетентності майбутнього вчителя. Отже, наступний принцип (гуманітарна спрямованість) є як фоновим, загальнонародським, так і професійним, проте не обмежується антропологічними знаннями та цінностями. Із вищесказаним тісно корелює принцип професійної орієнтованості, який полягає в ефективному сприйманні й самостійному використанні студентом педагогічних інструментів та засобів, які можуть спрямовуватися і на себе, і на об'єкт впливу. Зрозуміло, що внутрішньо і зовнішньо стимульований пізнавальний інстинкт та когнітивна активність завжди скеровані на освоєння складнішого, нового на основі базового. Це підкріплюється і програмними засобами, що забезпечують дотримання принципу послідовності й наступності у навчанні.

Принцип міжпредметності є обов'язковим для будь-якого рівня і напряму освіти. Його основна роль в освітньому процесі гуманітарно-педагогічного коледжу – формувати компетентності з породження й транслювання зв'язків між комунікацією, культурою, соціумом та окремою особистістю, тобто вміти занурюватися як в актуальний, так і в історичний контекст, сповнений цінностями та інтертекстуальними смислами.

На нашу думку, принцип активної діяльності тісно пов'язаний із принципом доступності й зрозумілості, оскільки нейрокогнітивна мережа може формувати нові зв'язки як мінімум на основі асоціацій або логічних кореляцій з уже інтеріоризованими знаннями, а незрозумілий матеріал виступає активним демотиватором навчальної діяльності.

Базовими вузькопрофесійними принципами навчання здобувачів вищої освіти вважаємо запропоновані в умовах реформування освіти для випускників педагогічних коледжів Р. Кострубанем такі принципи: «принцип забезпечення професійної спрямованості змісту гуманітарної освіти; принцип упровадження інтерактивних методик управління пізнавальною діяльністю; принцип ритмічного зростання інтелектуального навантаження на тлі основної діяльності вчителя; принцип комплексної цілеспрямованої підготовки вчителів» та осібно виокремлений принцип толерантності [4, с. 183]. Таким чином, аналізуючи нагальні проблеми сучасного суспільства й освіти зокрема, спробуємо аргументувати інноваційні принципи навчання студентів гуманітарно-педагогічного коледжу.

Текстуально-діалогічний принцип. Сучасні тенденції розвитку суспільства, пов'язані з глобалізацією, тотальною диджиталізацією та інтенсифікацією міжкультурного діалогу, на думку науковців, призводять до гуманітарної кризи. Її можна трактувати як «дефіцит людяності у перенасиченому людьми суспільстві». Очевидно, що предметноцентричний, утилітарний підхід до освіти, мистецтва, культури або інших форм суспільної свідомості не відповідає потребам нової антропологічної парадигми. С. Белова із цього приводу резонно зауважує: «Не викликає сумніву факт величезного розриву між предметно-технічною, соціально-функціональною компетентністю сучасної людини й її гуманітарної освіченістю, що свідчить про здатність брати відповідальність за власне культуротвірний, духовно-моральний саморозвиток, усвідомлювати свої стосунки зі світом, свої вчинки й діяльність [1, с. 24]. Комплексний аналіз таких протиріч засвідчує потребу суспільства не просто у гуманітарно освіченій особистості, а у формуванні так званого «діалогічного суб'єкта» – особистості, яка не лише розуміється на об'єктивних законах суспільства й світу, а й орієнтується на власну та чужу (іншу) суб'єктивну реальність. Саме остання є джерелом ресурсів для розвитку й змін зовнішнього світу. Такий текстуально-діалогічний принцип гуманітарної освіти полягає у формуванні здатності комунікувати в режимі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. При цьому необхідно не лише толерантно сприймати мультимодальні характери особистості (як у мовному, так і в широкому, психологічному, плані), а й ефективно виробляти у цьому діалозі нові знання та ресурси.

Принцип суб'єктності. Стрімкий розвиток нейронаук та їх інтеграція з гуманітарними дисциплінами дали новий емпіричний матеріал для модифікації особистісноцентричної парадигми у психології, соціології й педагогіці. Поява нових методів нейровізуалізації психічних процесів довела суб'єктну природу основних дидактичних механізмів: мотивації, емоційного забарвлення освітнього процесу, прийняття рішень та персонального вибору під час освітньої діяльності. Нині очевидним є факт: усі учасники освітнього процесу від природи є суб'єктами, скерованими на самонавчання, самовиховання – самотворення власної особистості [10]. Зрозуміло, що де-факто у такій діяльності одночасно діють нейрофізіологічні, психологічні та соціальні чинники, проте суб'єктність, характер взаємодії та її емоційна забарвленість є основними нейрофізіологічними механізмами, що визначають навчальну мотивацію, інтерес та, врешті, за умов регулярного позитивного підкріплення професійну інтенцію особистості.

Визнання природної суб'єктності кожного індивіда, а також нейровізуальна фіксація основних психічних процесів дають ключ до розуміння механізмів стимулювання навчальної діяльності як основної проблеми дидактики. За Л. Лі та А. Гоу суб'єкт, що навчається, вже має міцно встановлені нейронні зв'язки, і для вироблення нових необхідна актуалізація персональної професійної й навіть життєвої інтенції. Це має супроводжуватися яскравими позитивними емоціями та відчуттям самоствердження [11, с. 220]. Тобто суб'єкт має потенційні зони розвитку. Дидактичне стимулювання такої природовідповідної інтенції позитивно впливає на основні когнітивні процеси: пам'ять, увагу, мотивацію і, як результат, на академічні результати студента.

Отже, цінність суб'єктного підходу полягає у тому, що сама суб'єктність є потужним ресурсним джерелом для самоствердження і саморозвитку. Вона є основою для обґрунтування ще одного актуального принципу гуманітарно-педагогічної підготовки – принципу самонавчання.

Принцип самонавчання. У його основі лежить створення й формування впродовж життя так званої «Я-концепції», або «Я-образу» (self-image), у тому числі й професійної. Ці питання добре висвітлено у працях сучасних зарубіжних нейропедагогів, які обґрунтовують принципи суб'єктності та самонавчання з погляду таких аспектів: 1. Академічна, професійна та повсякденна самокерованість людини, що визначається її соціальним статусом та персональною активністю (діяльністю) [7]. 2. Підсвідомий вплив соціальних чинників (статус, стереотипи, реклама, бренди, мода) на академічну та практично-утилітарну поведінку і прийняття рішень [9]. 3. Характер зв'язку нейрокогнітивних процесів мотивації пам'яті, мислення та діяльності у процесі прийняття навчальних або виробничих рішень [7].

Отже, можемо припустити: сенситивний до самоствердження юнацький вік студента гуманітарно-педагогічного коледжу у синергії з доцільним стимулюванням суб'єктно орієнтованих психічних процесів (емоційна забарвленість, мотивація, персональна інтенція, позитивні стимули тощо) трансформує дидактичний процес у максимально самоорганізований, тобто у самонавчання. Позитивними маркерами ефективного застосування цих підходів є здатність до самостійних дидактичних рішень, економія часу, відповідальність, швидкість і адекватність вибору й інші параметри самостійності та суб'єктності.

Контекстний принцип. Ще Дж. Дьюї свого часу писав: «Навчати професії потрібно з таким відбором знань і прогнозованих навичок, щоб людина отримала в майбутньому ефективність та успіх. Це можливо за умов, що знання й ком-

петентності будуть відповідати життєвим обставинам, засвоюватися «крізь сито» персонального досвіду й проєктуватися на майбутню діяльність» [3, с. 468]. Цим твердженням класик педагогіки заклав ідеї контекстного навчання. Сучасний методист Е. Бейкер визначив контекстне навчання як «різноманіття навчальних стратегій, призначених для більш повного зв'язку між вивченням фундаментальних навичок академічного та професійного змісту, зосереджуючи викладання та навчання на конкретному застосуванні у специфічних контекстах, які цікавлять студента» [6, с. 6].

Традиційно контекстне навчання розглядається в рамках реалізації компетентнісного підходу. Воно полягає у створенні фізичних, психологічних та дидактичних умов, що дають змогу змодельовати соціальний зміст процесу й результатів освітньої діяльності. Цим забезпечується динамічний рух активності й діяльності студента за схемою «освітня діяльність – квазіпрофесійна діяльність – виробнича діяльність».

Ми ж, своєю чергою, пропонуємо розглядати контекстний принцип навчання в гуманітарно-педагогічному коледжі більш широко: це не лише препарування змісту освіти до вирішення практичних життєвих і професійних завдань, а й здатність професійного суб'єкта відчувати, перетворювати та моделювати суспільний і культурний мікроконтекст, а також спонтанно пристосовуватися до професійної діяльності у швидкозмінюваному суспільному, культурному, технологічному або іншому контексті. Тобто контекст у нашому робочому розумінні – це феномен глобалізованого суспільства, яке пропонує каскад швидкозмінюваних виробничих, побутових, суспільно-культурних планових або спонтанних ситуацій та обставин, до яких під час вирішення різноманітних завдань компетентний суб'єкт має підходити гнучко, креативно й ефективно, причому без порушення внутрішнього комфорту (стресостійкість) й за мінімального використання ресурсів.

Цифровий принцип. Останнім часом використання цифрових технологій настільки глибоко увійшло до всіх сфер життя, що пізнавальна активність суб'єкта як у навчанні, так і в повсякденному житті не уявляється без електронних ресурсів. У зв'язку із цим обґрунтуємо цифровий принцип як невід'ємний у фаховій підготовці студента гуманітарно-педагогічного коледжу.

Комунікативно-мовленнєві та технологічні компетентності на сучасному етапі однаково важливі для успішної професійної діяльності як філолога, так і вчителя початкових класів. Формування таких компетентностей вимагає постійного відслідковування інновацій, оновлення електронних освітніх платформ, активної цифрової самоосвіти. Цифрові («хмарні») компетентності

виступають маркером інших важливих характеристик професійного гуманітарія: його самостійності, схильності до інноватики, технологічності, комунікативно-мовленнєвої здатності (інтерактивність, діалогічність, онлайн-спілкування, взаємодія тощо). З іншого боку, у зарубіжних країнах реалізація бакалаврських програм відбувається переважно на основі дистанційних, гнучких, орієнтованих на самостійну роботу електронних навчальних платформ, що набуло особливої актуальності з часу поширення пандемії COVID-19. Вищевказані аргументи дають змогу кваліфікувати суцільну диджиталізацію освітнього процесу як реалізацію окремого принципу – цифрового.

«Хмарне» навчання особливо популярне й ефективне саме під час набуття філологічних, педагогічних та інших соціонімічних спеціальностей. Воно дає змогу, окрім обов'язкового змісту освіти, вибирати студентів ще й вузькопрофесійну нішу відповідно до власної суб'єктної інтенції. Так, німецькі спеціалісти, характеризуючи електронне навчання (е-навчання) майбутніх філологів, відзначають такі його позитивні риси: доступність, індивідуальна гнучкість, підвищена мотивація (молодь «тягнеться» до цифрових технологій), лінгвістична та методична ресурсність, можливість самоконтролю, взаємоконтролю, інтеракції й спілкування в мережі [8].

У Західній Європі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності (особливо чужомовної) за допомогою електронних ресурсів уже стає новою парадигмою лінгводидактики, оскільки передбачає загальнодоступність, безперервність, мультимодальність методів, підходів і ресурсів, що так імponує студентській молоді [12].

Доречно припустити, що доцільне застосування цифрового та суб'єктного підходів шляхом методів стимулювання самостійних форм роботи з електронними ресурсами, модерування викладачем самонавчальної діяльності, консультування, допомоги в моделюванні персональної освітньої траєкторії дасть виразний академічний ефект і зробить самостійну роботу стрижнем освітньої діяльності.

Висновки. У дослідженні на теоретичному рівні підтверджено гіпотезу про інтегративний і взаємопідсилювальний характер інноваційних принципів навчання студентів гуманітарно-педагогічного коледжу, які самі по собі є суб'єктоцентричними й виявляють високу сенситивність до інноватики, хмарних технологій, можливостей до самовизначення. Ці факти свідчать, що цілісна імплементація аналізованих інноваційних принципів наштовхуватиметься на мінімум психологічних перешкод і може призвести до значного підвищення академічних результатів.

Можна також підсумувати, що текстуально-діалогічний, контекстний, цифровий принципи та принцип суб'єктності й самостійності у навчанні не лише тісно взаємопов'язані, а й максимально відповідають професійному гуманітарному попиту суспільства на нові фахові компетентності та мають бути імplementовані в освітній процес гуманітарно-педагогічного коледжу.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні на основі аргументованих принципів конкретних освітніх умов, методів і технологій, а в подальшому – нової моделі підготовки фахівців в освітньому просторі гуманітарно-педагогічного коледжу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова С.В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 2006. 333 с.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
3. Дьюї Дж. Досвід і освіта. Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Хрестоматія : навчальний посібник. Київ : Центр навч. літ., 2006. С. 463–483.
4. Кострубань Р.В. Педагогічні принципи формування толерантності майбутніх учителів у процесі гуманітарної підготовки в педагогічному коледжі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 125. С. 180–184.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : в 2-х кн. Москва : Владос, 1999. Кн. 1. 576 с.
6. Baker E.D. Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners, 2009 / Elaine DeLott Baker, Laura Hope, Kelley Karandjeff. URL: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf> (дата звернення: 01.05.2021).
7. Vagozzi, R.P., & Lee, N. (2017). Philosophical foundations of neuroscience in organizational research: Functional and nonfunctional approaches. *Organizational Research Methods*. URL: <https://doi.org/10.1177/1094428117697042> (дата звернення: 28.04.2021).
8. Bock, Annekatrin (2018). The Transformation of School Textbooks into Digital Educational Media. Georg-Eckert-Institut. Leibniz Institut für Internationale Schulbuchforschung. URL: <http://repository.gwi.de/handle/11428/291?show=full> (дата звернення: 25.04.2021).

9. Camerer, C., & Yoon, C. (2015). Introduction to the journal of marketing research special issue on neuroscience and marketing. *Journal of Marketing Research*. № 52. P. 423–426.
10. Della Sala, S., & Anderson, M. (2012). *Neuroscience in education: The good, the bad, and the ugly*. Oxford : Oxford University Press.
11. Li L., Gow A.D.I., Zhou J. (2018). The Role of Positive Emotions in Education: A Neuroscience Perspective. *Mind, Brain, and Education*. Volume14, Issue3. Special Issue: SIG 22 Conference, Part 4. P. 220–234. URL: <https://doi.org/10.1111/mbe.12244> (дата звернення: 01.05.2021).
12. Zlatea S., Cucui G. (2016). Motivation and performance in higher education. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*. P. 468–476.

REFERENCES

1. Belova S.V. (2006) Tekstualno-dialohycheskiy printsyp v proektirovanii humanitarnoho obrazovaniya [Textual-dialogical principle in the design of liberal arts education]. *Doctoral Thesis*. Volhograd. P. 333. [in Russian]
2. Haluzynskiy V.M., Yevtukh M.B. (1995) *Pedahohika: teoriia ta istoriia [Pedagogy: theory and history]*. Kyiv : Vyshcha shkola. [in Ukrainian]
3. Kovalenko Ye.I., Bielkina N.I. (2006) *Diui Dzh. Dosvid i osvita [Dewey J. Experience and education]*. Kyiv : Tsentri navch. lit. [in Ukrainian]
4. Kostruban R.V. (2015) Pedahohichni pryntsypy formuvannya tolerantnosti maibutnikh uchyteliv v protsesi humanitarnoi pidgotovky v pedahohichnomu koledzhi [Pedagogical principles of formation of tolerance of future teachers in the process of humanitarian training in pedagogical college]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya : Pedahohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. Vol. 125. P. 180-184. [in Ukrainian]
5. Podlasyiy I.P. (1999) *Pedagogika. Novyyi kurs. Kn. 1. Obschie osnovyi. Protsess obucheniya [Pedagogy. New Course. Vol.1. General basics. Learning process]*. Moscow : Vldos. [in Russian].
6. Baker E.D. (2009) Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners, / Elaine DeLott Baker, Laura Hope, Kelley Karandjeff. – URL: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf> [in English]
7. Bagozzi, R.P., & Lee, N. (2017). Philosophical foundations of neuroscience in organizational research: Functional and nonfunctional approaches. *Organizational Research Methods*, <https://doi.org/10.1177/1094428117697042> [in English]
8. Bock, Annetrin (2018). The Transformation of School Textbooks into Digital Educational Media. Georg-Eckert-Institut. Leibniz Institut für Internationale Schulbuchforschung <http://repository.gei.de/handle/11428/291?show=full> [in English]
9. Camerer, C., & Yoon, C. (2015). Introduction to the journal of marketing research special issue on neuroscience and marketing. *Journal of Marketing Research*, 52, 423– 426. [in English]
10. Della Sala, S., & Anderson, M. (2012). *Neuroscience in education: The good, the bad, and the ugly*. Oxford: Oxford University Press. [in English]
11. Li L., Gow A.D.I., Zhou J. (2018). The Role of Positive Emotions in Education: A Neuroscience Perspective. *Mind, Brain, and Education*. Volume14, Issue3. Special Issue: SIG 22 Conference, Part 4. Pages 220–234. <https://doi.org/10.1111/mbe.12244> [in English]
12. Zlatea S., Cucui G. (2016). Motivation and performance in higher education. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*. P. 468–476. [in English]

ПРИНЦИП ДІАЛОГІЗМУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Фоміна І. Л.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри українознавства
Національний університет «Одеська морська академія»
вул. Дідріхсона, 8, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0002-1730-0558
inessafomina880@gmail.com*

Ключові слова: діалог, діалогізм, діалогічне мовлення, усне мовлення, комунікативне завдання, навчальний процес, реплікування, мікродіалог.

Статтю присвячено дослідженню принципу діалогізму у процесі навчання усного мовлення іноземних студентів, викладено теоретичний аналіз щодо принципу діалогізму. Загальновідомо, що на заняттях студент повинен отримати різні вміння та навички вести усне мовлення. Насамперед саме це вміння допоможе студентам не лише адаптуватися до нової країни, а й повноцінно спілкуватися як у процесі навчання, так і в повсякденному житті.

Визначено, що у процесі навчання принципу діалогізму іноземні студенти в першу чергу мають засвоїти основні одиниці діалогічного мовлення, а саме: репліка як стимул, інша репліка як відповідь чи реакція, що неодмінно ґрунтується на правильно побудованій логічній системі мовної взаємодії: питання – відповідь, питання – контрпитання, повідомлення – питання, повідомлення–запрошенняабо прохання,повідомлення–згодаабонезгода, повідомлення-наказ чи повідомлення-прохання – емоційна реакція. Констатовано, що у процесі навчання діалогу студент отримує не лише навички усного мовлення, а й уміння вільно взаємодіяти з представниками іншомовної культури, тому що добір лексики, її опрацювання, запам'ятовування якихось окремих мовних зразків чи мовних цілісних конструкцій сприяє не тільки швидкому вивченню нової для них мови, а й виходу в монологічне мовлення.

Зроблено акцент на тому, що у процесі навчання усному мовленню необхідно дотримуватися принципу «від простого до складного». Це допоможе на початковому рівні навчання відшліфувати правила наголосу слів та ритміки речень; дізнатися про основні типи інтонаційних конструкцій нової для них мови. З'ясувалося, що тематична спрямованість навчальних діалогів повинна відповідати найтипівішим мовним ситуаціям, нову лексику, що вводиться у діалоги, обов'язково необхідно пов'язувати з певною темою.

Отже, основне комунікативне завдання є тією рушійною силою, яка виводить студента в самостійну мовленнєву діяльність. Одним з актуальних чинників кращого засвоєння усного мовлення іноземними студентами є діалог.

PRINCIPLE OF DIALOGISM IN THE PROCESS OF ORAL SPEECH TEACHING OF FOREIGN STUDENTS

Fomina I. L.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies
National University «Odesa Maritime Academy»
Didrikson str., 8, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1730-0558
inessafomina880@gmail.com*

Key words: *dialogue, dialogism, dialogic speech, oral speech, communicative task, educational process, replication, microdialogue.*

The article is devoted to the study of the principle of dialogism in the process of teaching oral speech to foreign students, presents a theoretical analysis of the principle of dialogism. It is generally accepted that in the classroom the student must acquire various skills and abilities to conduct oral speech. First of all, this skill will help students not only to adapt to the new country, but also to fully communicate both in the learning process and in everyday life.

It is determined that in the process of studying the principle of dialogism foreign students must first master the basic units of dialogic speech, namely: a replica of a dialogue as a stimulus, another replica of a dialogue as a response or reaction, which is necessarily based on a properly constructed logical system of language interaction: question – answer, question – counter questions, messages – questions, messages – invitations or requests, messages – consent or disagreement, ordering a message or request – an emotional reaction.

It is noted that in the process of learning dialogue, the student acquires not only oral skills, but also the ability to interact freely with representatives of foreign culture. Because the selection of vocabulary, its processing, memorization of some individual language patterns or language integral constructions contributes not only to the rapid acquisition of a new language for them, but also the emergence of monologue speech.

The emphasis is on the fact that in the process of learning oral speech it is necessary to adhere to the principle of "from simple to complex". This will help hone the rules for emphasizing words and sentence rhythms at the elementary level of learning; learn about the main types of intonation constructions of a new language for them. It turned out that the thematic focus of educational dialogues should correspond to the most typical language situations, the new vocabulary introduced into the dialogues should be related to a specific topic.

Thus, the main communicative task is the driving force that leads the student to independent speech activity. One of the important factors for better learning of oral speech by foreign students is dialogue.

Постановка проблеми. Сучасний світ вимагає від процесу навчання нових методів і прийомів, які б могли не лише підвищити рівень навчання, а й прискорити цей процес. І саме діалог як основне комунікативне завдання стає тією рушійною силою, яка виводить студента у самостійну мовленнєву діяльність, тому необхідно на заняттях, щоб студент отримав різні вміння вести усне мовлення, бо саме це вміння допоможе йому не лише адаптуватися до нової країни, а й повноцінно спілкуватися як у процесі навчання, так і в повсякденному житті.

Усне мовлення набуває статусу мовної діяльності лише за умови, якщо стає комунікативною відповіддю на певну ситуацію. Закономірно, що навчальний процес треба спрямовувати на формування певних ситуацій, де саме навчальний матеріал слугує зростанню та підвищенню комунікативних можливостей студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діалог як основа навчання усному мовленню постійно знаходиться у полі уваги науковців, методистів, а саме: М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, Г. Гадамера, М. Гайдегера, Г. Винокура, Б. Головіна,

М. Жовтобрюха. Проблему діалогового мовлення та створення навчальних комунікативних ситуацій докладно висвітлено у роботах В. Артемова, Й. Бермана, Г. Бойкової, В. Бухбіндера, Ю. Пасова, С. Рубінштейна, В. Скалкіна, Є. Шубіна, В. Роменця, С. Рубінштейна, Л. Щерби та ін.

Метою статті є окреслення основного теоретичного та практичного принципу діалогізму у процесі навчання усному мовленню іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовлення – це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях із наперед визначеною метою [1, с. 11]. Мовлення – це: 1) спосіб існування і вияву мови, «мова в дії», мовний процес у багатьох його видах і формах (говор, писання, слухання, читання), мовчазна розмова із самим собою, обдумування майбутнього свого чи сприйняття від інших повідомлення; 2) вияв процесу формування (а не втілення) думки; 3) вияв одиниць мови усіх рівнів і правил їх поєднання; 4) засіб конкретизації спілкування (мовного спілкування) [2, с. 196–197].

Усне мовлення у педагогічних словниках визначається так: «Зовнішнє мовлення, що може бути діалогічним і монологічним; діалогічне або розмовне взагалі буває не повністю розгорнутим, адже воно ситуативне, у ньому багато не промовляється, а мається на увазі завдяки контексту, зрозумілому тим, хто розмовляє» [5, с. 240]. Педагогічний словник ототожнює ці два поняття: розмовне мовлення – діалогічне мовлення [5].

У літературознавчому словнику-довіднику діалог означається як «один із типів організації усного мовлення, який за своєю формою є розмовою двох осіб. Головною метою виникнення діалогу має бути усвідомлення опозиції «Я – Ти» на тлі «інших» [4, с. 204]. Зауважимо, що діалогічне мовлення стає фундаментальним щодо опанування навичок усного мовлення у навчальному процесі. Діалогічне або полілогічне мовлення пояснюється вченими як певний обмін висловлюваннями, які утворюються внаслідок процесу розмови між двома або навіть кількома співрозмовниками. Це особливий вид мовленнєвої діяльності, функції якого реалізуються у процесі спілкування. Так, Енциклопедичний словник визначає діалогічне мовлення як форму або тип мовлення, що складається з обміну висловлюваннями-репліками, на мовний склад яких впливає безпосередньо сприймання, що активізує роль адресата в мовленнєвій діяльності адресанта. Для діалогічного мовлення типовими є змістовий (запитання – відповідь, додавання – пояснення – розповсюдження, згода – заперечення, формули мовленнєвого етикету тощо) та конструктивний зв'язок реплік [9]. У діалозі обов'язково має бути зв'язок усіх

реплік. За Л. Щербою окремі репліки в діалозі стають зрозумілі тільки у сполученні з іншими та з урахуванням ситуації, в якій відбувається спілкування, тому що кожна наступна репліка скорочує отриману інформацію з попередньої репліки, оскільки на мовленнєву будову кожного висловлення «взаємно впливає безпосереднє сприйняття мовленнєвої діяльності мовців» [7, с. 113–129].

Основним принципом діалогу є мовленнєва ситуація, тематика та особисте ставлення один до одного. Таким чином, діалогічні репліки підпорядковані одна одній, а вже сам зміст окреслюється контекстом даної ситуації, а не лише замислом мовця.

У процесі навчання принципу діалогізму іноземні студенти в першу чергу мають засвоїти основні одиниці діалогічного мовлення, а саме: репліка як стимул, інша репліка як відповідь чи реакція, що неодмінно ґрунтується на правильно побудованій логічній системі мовної взаємодії: питання – відповідь, питання – контрпитання, повідомлення – питання, повідомлення – запрошення або прохання, повідомлення – згода або незгода, повідомлення-наказ чи повідомлення-прохання – емоційна реакція. Усне мовлення набуває певного сенсу лише тоді, коли стає комунікативною відповіддю на конкретну мовну ситуацію. Тому так важливо, щоб розвиток комунікативних можливостей іноземного студента опирався на навчальний матеріал, який сприятиме швидкому засвоєнню не лише тренувальних діалогів, а й цілком неочікуваного діалогу, наприклад на вулиці, в Інтернеті, в аптеці, у кафе чи ресторані, на пошті.

Особливої уваги у процесі навчання принципу діалогізму набуває вибір мовних засобів, які зумовлюються врахуванням як лінгвістичних особливостей, тобто можливістю вживання непрямого порядку слів, повторюваності окремих слів чи цілих словосполучень, застосування простих і синтаксично незавершених речень, так і екстралінгвістичних (саму ситуацію спілкування, тематику, особливості взаємодії між учасниками комунікації).

Незважаючи на те що діалогічне мовлення є набагато складнішим процесом навчання, ніж, наприклад, монологічне, усе ж таки з погляду послідовності перевага надається діалогізму. Саме у процесі навчання діалогу студент отримує не лише навички усного мовлення, а й уміння вільно взаємодіяти з представниками іншомовної культури, тому що добір лексики, її опрацювання, запам'ятовування якихось окремих мовних зразків чи мовних цілісних конструкцій сприяє не тільки швидкому вивченню нової для них мови, а й виходу в монологічне мовлення. Під час складання навчального діалогу необхідно враховувати рівень володіння мовою і починаючи з початкового рівня ускладнювати та використовувати діалоги на різних етапах навчання.

Так, діалог – це передусім обмін думками, інформацією між двома або більше учасниками. Головною особливістю діалогу є те, що слухачу належить постійно стежити за думкою співрозмовника, а також ураховувати й такі чинники, як непідготовленість, відсутність часу на обмірковування своєї відповіді, швидка тематична зміна, а тому лексико-синтаксичне наповнення може містити різні моделі речень.

В основі діалог складається з повідомлень, які, своєю чергою, можна поділити на спонукальні, оповідні чи запитальні репліки, кожне з яких може бути позитивним чи негативним.

У процесі навчання усному мовленню необхідно дотримуватися принципу «від простого до складного». Це допоможе на початковому рівні навчання відшліфувати правила наголосу слів та ритміки речень; дізнатися про основні типи інтонаційних конструкцій нової для них мови. Тематична спрямованість навчальних діалогів повинна відповідати найтипівішим мовним ситуаціям. Такий підхід допомагає розширити словниковий запас іноземних студентів. Нову лексику, що вводить у діалоги, обов'язково необхідно пов'язувати з певною темою, а це сприятиме введенню у навчальне заняття прислів'їв, приказок, загадок і літературних текстів. Зазначимо, що головними методичними завданнями щодо практичного навчання діалогу мають стати підготовчі вправи. Прикладом таких завдань може бути словниковий коментар із поясненнями щодо наголошення, відмінювання, написання деяких слів, які вжито в діалогах й які потребують особливої уваги, різні види комунікативних вправ.

Особливої уваги потребує підготовчий етап формування навичок і вмінь діалогованого мовлення іноземних студентів. На етапі навчання реплікування допоможуть умовно-комунікативні вправи (відповіді на запитання, відповіді на запити про конкретну інформацію за зразком тощо), і з кожним наступним заняттям важливо збільшувати обсяг реплік. Коли студенти опанують реплікування, можна переходити до наступного етапу – мікродіалогу.

Мікродіалог відрізняється від реплікування значним обсягом та смисловою завершеністю. Цей етап передбачає формування вміння об'єднувати більш розгорнуті діалоги, підтримувати розмову і не дати їй закінчитися після першого ж обміну репліками.

Наступний етап, який відповідає за сформованість мовних умінь і навичок, – це навчання спілкування в групі, це своєрідні заняття-дискусії, вікторини, бесіди. На цьому етапі студенти засвоюють діалоги різних функціональних типів.

Пропонуються різні моделі вправ для навчання діалогового мовлення на початковому етапі.

Наприклад:

Діалог до лексичної теми «На занятті в аудиторії».

Перш ніж переходити до процесу навчання діалогу, необхідно виконати підготовчі вправи, тобто «проробити» нову лексику, пояснити наголошення слів тощо.

1. *Читайте наведені нижче слова. Зверніть увагу на наголос.*

Зробити Взяти Написати Вивчити Показати Відкрити Розмовляти Тримати Вітати Розуміти Дякувати Здобувати Обговорювати Працювати

2. *Прочитайте та вивчіть діалог «На занятті».*

– Рамазан, ви зробили домашнє завдання?

– Так, я прочитав текст, вивчив новий діалог.

– А письмові завдання ви виконали? Покажіть, будь ласка, ваш зошит. Відкрийте його.

– Візьміть, будь ласка.

– Ви написали вправу добре. Ви розумієте нову граматику, але ви зробили помилку. Зверніть увагу на написання дієслів минулого часу.

– Дякую, я розумію.

3. *Складіть за аналогією діалог, запишіть його.*

Зазначимо, що саме наведений приклад допоможе виконати комунікативну функцію діалогового мовлення: запит інформації – повідомлення інформації.

Мета цих завдань – допомогти іноземним студентам відчувати потребу в практичному оволодінні нової для них мови як засобом спілкування.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Таким чином, у процесі навчання принципам діалогізму необхідно враховувати основні критерії діалогу:

– мовленнєва ситуація;

– тематична спрямованість;

– ставлення один до одного.

Необхідно зазначити, що на особливу увагу заслуговує вибір мовних засобів, що передбачає вживання непрямого порядку слів, повторюваність окремих слів або цілих словосполучень, використання простих і синтаксично незавершених речень.

Розвиток діалогічного мовлення іноземних студентів ураховує психолінгвістичні особливості нової для них мови, взаємодію мовленнєвих ситуацій із комунікативними завданнями. Для кращого засвоєння усного мовлення перед викладачем стоїть низка завдань: залучати студентів на занятті у діалог, стимулювати нові навчальні діалогічні ситуації з опорою на навчальний текст, на граматичний матеріал.

Отже, у процесі навчання принципу діалогізму необхідно вдосконалювати механізм оволодіння говорінням як засобом спілкування.

Серед перспектив подальшого дослідження нових методів і прийомів навчання діалогового визначаємо можливість вивчення та розроблення мовлення іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
2. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови : навчальний посібник. Львів : Світ, 2003. 432 с.
3. Богуш А.М. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування : монографія / за заг. наук. ред. А.М. Богуш. Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. 306 с.
4. Гром'як Р.Т. Літературознавчий словник-довідник. Київ : Академія, 1997. 752 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим. Москва : Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
6. Фоміна І.Л. Діалог в навчанні та в спілкуванні (початковий етап вивчення української мови як іноземної) : навчальний посібник. Одеса : ПНПУ, 2009. 38 с.
7. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык: избранные работы по русскому языку. Москва : Просвещение, 1957. С. 113–129.
8. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для вузов. Москва : Высш. шк., 2003. 334 с.
9. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва : Большая российская энциклопедия, 1998. 685 с.

REFERENCES

1. Babych N.D. (1990) *Osnovy kultury movlennia* [Fundamentals of speech culture]. Lviv: World. (in Ukrainian).
2. Babych N.D. (2003) *Praktychna stylystyka i kultura ukrainskoi movy* [Practical stylistics and culture of the Ukrainian language]. Lviv: World. (in Ukrainian).
3. Bohush A.M. (2006) *Linhvodydaktychni zasady movlennievoho spilkuvannia* [Linguodidactic principles of speech communication]. Odessa: PNC APN of Ukraine. (in Ukrainian).
4. Hromiak R.T. (1997) *Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk* [Literary dictionary-reference book]. K.: Academy. (in Ukrainian).
5. Bym B.M. (ed.) (2002) *Pedahohycheskyi entsyklopedycheskyi slovar* [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moscow. (in Russian).
6. Fomina I.L. (2009) *Dialoh v navchanni ta v spilkuvanni (pochatkovyi etap vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi)* [Dialogue in learning and communication (initial stage of learning Ukrainian as a foreign language)] Odessa: PNP. (in Ukrainian).
7. Shcherba L.V. (1957) *Sovremennyi russkyi lyteraturnyi yazyk* [Modern Russian literary language]. M: Education. (in Russian).
8. Shchukyn A.N. (2003) *Metodyka prepodavanyia russkoho yazyka kak ynostrannoho* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. M: Higher school. (in Russian).
9. Yartseva V.N. (ed.) (1998) *Iazykoznanie. Bolshoi entsyklopedycheskyi slovar* [Linguistics. Big encyclopedic dictionary]. M: Great Russian Encyclopedia. (in Russian).

АНАЛІЗ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Фурман О. Ф.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методик навчання
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-4353-6166
olgafurman2407@gmail.com*

Ключові слова: комунікація, аналіз художнього твору, художнє сприйняття, змістовно-фактуальна інформація, змістовно-концептуальна інформація, змістовно-підтекстова інформація, комунікативний підхід, читацька компетентність, читацька грамотність.

У статті розкрито особливості аналізу змістовно-фактуальної, змістовно-концептуальної та змістовно-підтекстової художньої інформації на уроках літературного читання у початковій школі, наведено приклади аналізу літературних творів.

Установлено, що змістовно-фактуальна інформація розгортається в часі – реальному або створеному письменником, завжди виражається словом. Вона виявляється під час аналізу через репродуктивні запитання за змістом тексту (що? де? коли? куди? як? тощо). Такий вид інформації тексту є посилюючим для сприймання дітьми молодшого шкільного віку.

Змістовно-фактуальна інформація літературного тексту передає авторське ставлення до подій, задум автора, це розуміння читачем причинно-наслідкових зв'язків. Здобуваючи її зі змісту твору, читач творчо переосмислює прочитане, спираючись на свій життєвий досвід. Змістовно-концептуальна інформація літературного тексту може по-різному визначатися, глумачитися читачами. Учитель/вчителька допомагає її визначити через причинно-наслідкові запитання (чому?) чи на етапі рефлексії, з'ясувавши, що хотів сказати своїм твором автор, чому навчити.

Визначено, що змістовно-підтекстова інформація – це прихована інформація, вона «читається» здебільшого через засоби вторинної номінації (метафора, метонімія, словотворчі засоби, синтаксичні конструкції тощо), через художні деталі, через опис зовнішності, подій, уживання фразеологічних сполучень тощо. Появу засобів вторинної номінації пояснюють асоціативним характером людського мислення. Через аналіз мови тексту визначають імпліцитний сенс інформації твору, авторський стиль письменника. Шляхом аналізу забезпечуємо розуміння авторського задуму твору та формуємо в учнів власне ставлення до прочитаного, не нав'язуючи свої думки через діалог із ними.

У статті проаналізовано особливості сприймання художньої інформації як складової частини читацької компетентності. Висвітлено особливості комунікативного підходу в навчально-виховному процесі, його вплив на зміну підходів до аналізу літературного тексту, його інформації, осмислення ролі художньої літератури в розвитку особистості.

AN ANALYSIS OF TEXT INFORMATION IN LITERARY READING LESSONS

Furman O. F.

Candidate of Philology Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods

Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy» of Zaporizhzhia Regional Council

Naukove mistechko str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine

orcid.org/0000-0003-4353-6166

olgafurman2407@gmail.com

Key words: *communication, analysis of imaginative writing work, artistic perception, meaningful factual information, content-conceptual information, content-subtext information, communicative approach, reader competence, reader literacy.*

The article reveals the peculiarities of analyzing meaningful factual, content-conceptual and content-subtext of artistic information in the lessons of literary reading in elementary school, an example of the analysis of the literary work is given.

It has been established that meaningful information that unfolds in real time or in time created by the writer, is always expressed by the word. It is detected when analyzing through reproductive questions on the content of the text (what? Where? When? Where? How?, Etc.). This type of information from the text is manageable for the perception of children of elementary school age. The meaningful-conceptual information of the literary text transmits the author's attitude to the events, the author's intent, this is an understanding by the reader of causal relationships. By obtaining it from the content of the writing, the reader creatively rethinks reading, relying on his/her life experience. The meaningful-conceptual information can be determined differently, to be construed by readers. A teacher helps to determine it due to causal consequential question (why?) Or at the stage of reflection, finding out what the writer wanted to tell by his/her writing, what to teach us. It is determined that content-subtext information is the hidden information, it is "read", mostly through means of secondary nomination (metaphor, metonymy, word-formation means, syntactic structures, etc.), through artistic parts, through the description of appearance, events, use of phraseological phrases, etc. The emergence of means of secondary nomination is explained by an associative nature of human thinking. The implicit meaning of the product of the writing work determine through the analysis of the language of the text, the author's style of the writer. By analysis, we provide an understanding of the writer's intention of the writing work and we form student's own attitude to the reading, not imposing our opinion through the dialogue with them.

The article analyzes the peculiarities of the perception of information of imaginative writing as a component of reader competence. It was illuminated the peculiarities of the communicative approach in the educational process, its influence on changing approaches to the analysis of literary text, its information, comprehension of the role of imaginative writing in the development of personality.

Постановка проблеми. У сучасній вітчизняній літературі ведеться постійний науковий пошук якісного оновлення методологічних і філософських засад шкільного початкового навчання. Це пов'язано з активним входженням України до світового культурного простору, який висуває вимоги подальшої демократизації та гуманізації освіти, зміну її філософії. Це призводить до пере-

гляду методологічних основ педагогіки та освіти у цілому. Для західних країн ці цінності стали базовими в їх цивілізаційних культурах, зокрема в освіті. В Україні наслідком таких процесів є реформа НУШ.

Методологічною основою сучасних педагогічних теорій є *комунікативний підхід* в освітньому процесі (педагогіка дитиноцентризму, співробіт-

ництва, гуманістична педагогіка, педагогіка толерантності, особистісно зорієнтоване навчання та виховання, суб'єкт-суб'єктний підхід). Комунікативні навички важливі для особистісного розвитку та суспільства у цілому, вони актуалізують такі цінності, як духовність, діалог, любов, дружба, свобода, довіра, співробітництво, відповідальність, взаємодія, співробітництво, співтворчість, саморозвиток, самонавчання тощо. На нашу думку, саме таких духовних категорій потребує сучасна людина, позаяк вони зможуть зберегти її від саморуйнування. Технологічною основою комунікативного підходу в навчально-виховному процесі є створення ефективною комунікації (взаємодії) з метою успішного розв'язання освітніх завдань [1].

Становлення комунікативної парадигми в освіті сприяло перегляду лінгвометодичних підходів до проведення уроків літературного читання, появи нових стратегій літературного читання в початковій школі, зокрема підходів до аналізу літературного тексту, сприймання інформації, більш поглибленому осмисленню ролі художньої літератури в розвитку особистості, появи нових експертних оцінок укладання підручників у цілому та з літературного читання зокрема тощо.

Сучасні суспільні тенденції (прогрес інформаційних технологій, зміни в культурних традиціях української сім'ї, соціуму в цілому) безпосередньо й опосередковано впливають на дитину-читача (як позитивно, так і негативно), що необхідно враховувати вчителю початкових класів під час моделювання уроків літературного читання, вибору стратегій аналізу тексту. Батьків, які читають своїм дітям книжки в дитинстві, стає, на жаль, усе менше, тому діти, подорослішавши, таку модель не наслідують, не стають умотивованими читачами. Сучасна дитина вже з дошкільного віку сприймає інформацію здебільшого з медіатекстів, переважно з усних джерел (це мультиплікаційні фільми, комп'ютерні ігри, рідше – аудіотексти, наприклад казки). У процесі шкільного навчання учні молодшого шкільного віку залучаються до підручника та художньої літератури. Навчити сприймати, аналізувати, критично оцінювати інформацію текстів різних видів – таке завдання сьогодні розв'язує вчитель під час навчального процесу.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку українського суспільства все актуальнішою стає проблема залучення дитини до світу книги як одного з джерел інформації, засобу розвитку мовлення й мислення, збагачення духовного світу, формування критичного мислення, емоційного інтелекту, моральних якостей, зокрема емпатії, отримання емоційної насолоди від художнього слова, збагачення досвіду через книгу тощо. Із метою підготовки дитини до життя у соціумі назріла необхідність навчити дитину молодшого віку розуміти

зміст прочитаного, осмислено читати, усвідомлювати й відтворювати інформацію. Формуванню таких навичок сприяють уроки літературного читання в початковій школі, на яких формується читацька компетентність молодшого школяра.

Державний стандарт початкової освіти орієнтує вчителя на такі загальні результати навчання здобувачів освіти щодо сприймання, аналізу, інтерпретації, критичного оцінювання інформації в текстах різних видів: сприймає текст, аналізує й інтерпретує його, збагачує естетичний та емоційно-чуттєвий досвід, оцінює текст, вибирає тексти для читання, перетворює інформацію, читає творчо.

Актуальність вивчення зазначеної теми посилює той чинник, що рамкові документи PISA акцентують увагу на тому, що в межах PISA у центрі уваги перебуває здатність учнів/студентів застосовувати знання й уміння у ситуаціях, наближених до реального життя: учні/студенти мають продемонструвати свою здатність аналізувати інформацію, аргументувати свої думки, ефективно спілкуватися, виявляючи, інтерпретуючи та розв'язуючи проблеми в різноманітних ситуаціях і контекстах. Читацька грамотність визначається як здатність учня/студента сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також посилювати свою готовність брати активну участь у житті суспільства [2, с. 34]. Відповідно до цих вимог, випускники шкіл складають ЗНО з української мови та літератури, під час виконання якого демонструють компетентність працювати з інформацією тексту, глибоко аналізувати текст. Таким чином, залучати дитину до аналізу текстової інформації треба якомога раніше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науці питання аналізу різних видів текстової інформації на уроках літературного читання в початковій школі розглядалося в контексті формування читацької компетентності (І. Старгіна, В. Терещенко, А. Панченков), сприймання художнього тексту з погляду його читання й розуміння смислу прочитаного (О. Савченко, В. Мартиненко), сприйняття художньої мови (А. Богуш, Н. Гавриш), вивчення художніх прозових творів (О. Никифорова, О. Фльорина), сприйняття поетичних творів (Л. Беляєва, С. Жупанин, С. Крегжде) та ін. Водночас, на нашу думку, недостатньо приділено уваги врахуванню під час аналізу тексту різних типів текстової інформації на уроках літературного читання в початковій школі.

Мета статті – розкрити особливості аналізу змістовно-фактуальної, змістовно-концептуальної та змістовно-підтекстової художньої інформації на уроках літературного читання в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Уроки літературного читання в початковій школі дають можливість комунікувати («комунікація» від лат. *communis* – робити спільним: ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, повідомляти, спілкуватися, брати участь) зі своїм внутрішнім світом, учителем, автором, однодумцями чи опонентами, а отже, визначати своє «Я» як рівноправного члена у соціумі, толерувати чи заперечувати думку «Іншого», але приймати її. Такі категорії формують цінності особистості, які не завжди осмислювалися в нашому суспільстві: свободу слова, саморозвиток, демократію, толерантність, соціалізацію. Водночас учитель/вчителька може коригувати й моральні якості учнів через аналіз учинків художніх персонажів творів.

Зазначені якості особистості неможливо сформувати без перегляду методичних та літературознавчих підходів до аналізу художніх творів у початковій школі. Учитель початкових класів повинен бути теоретично й практично підготовленим до взаємодії з текстами різних видів, мати високий рівень літературного розвитку: розуміти поняття «текст», «інформація тексту», знати види текстів, їхні жанрові особливості, володіти системою літературознавчих понять, навичками виразного читання, мати багатий читацький досвід тощо. Формуванню професійної компетентності вчителя початкових класів працювати з текстовою інформацією сприяє система дисциплін у вищому навчальному закладі, чільне місце серед яких посідають методика навчання читання, лінгвістика тексту.

Відповідно до положень Програми з літературного читання (О.Я. Савченко), на уроках літературного читання учні/учениці оволодівають прийомami структурно-сміслового й образного аналізу текстів різних видів, формування вмінь опрацьовувати художні, науково-художні тексти. Такі завдання реалізують змістові лінії «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів» та «Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомami розуміння прочитаного». Вони передбачають цілісне сприймання учнями художніх, науково-художніх текстів, їх аналіз, інтерпретацію з використанням літературознавчих понять (практично); формування вмінь висловлювати рефлексивні судження у зв'язку з прочитаним, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів та використовувати її для збагачення особистого читацького досвіду; оволодіння, з поступовим нарощуванням ступеня складності, прийомami смислового читання, застосування різних видів читання.

Художнє сприйняття розуміємо як функціональний процес літературного діалогу між автором і читачем, який об'єднує авторське світосприйняття, закодоване в тексті художнього твору,

та читацьке сприйняття, зумовлене аперцепцією, асоціаціями, настановами і спрямоване на розкодування знакової системи й розуміння змістів у супроводі відчуттів та емоцій, що пробуджуються в душі реципієнта [3].

Текст передає інформацію, є носієм завершеного повідомлення, що його властивість називають інформативністю. Тексти будь-якого стилю, жанру, типу мовлення містять інформацію: художню, наукову тощо. Для того щоб зрозуміти текст, насамперед треба сформувати у дитини технічні навички читання. Їх у початковій школі починаємо формувати з першого класу. Водночас уже в період навчання грамоти забезпечуємо формування смислового читання. Діти починають читати по-новому: із часом слово прочитується, осмислюється автоматично (на завершення першого класу дитина в нормі читає цілими словами), на перший план виходить розуміння змісту тексту. Таким чином, далі дитина читає, щоб навчатися, а не просто злити звуковий комплекс слова, адже сприймає велику кількість інформації на уроках математики, природознавства, мови та читання тощо. Дитина, у якій сформовано якісні ознаки читання (свідоме, виразне, правильне, швидке), досягає кращих результатів у навчанні, є більш успішною. Читання – це й процес, від якого можна отримати задоволення (емоції, почуття), насамперед це стосується художньої літератури.

В основу взаємодії зі змістом тексту на уроках літературного читання, інакше – художнього сприймання, покладено усвідомлення учнями фактичної, концептуальної, підтекстової інформації (теорія І.Р. Гальперіна). Програма орієнтує вчителя на те, що таке вміння формується за допомоги вчителя без уведення термінів.

Змістовно-фактуальна інформація розгортається в часі – реальному або створеному письменником, завжди виражається словом. Вона виявляється під час аналізу через репродуктивні запитання за змістом тексту (що? де? коли? куди? як? тощо). Такий вид інформації тексту є посилюючим для сприймання дітьми, оскільки передбачає репродукування. Так, опрацьовуючи оповідання Галини Ткачук «Гойдалка під кленом», з'ясуємо, де відбуваються події, якою розвагою захоплюється дівчинка, що бачить Ніна під час гойдання, з ким товаришує, які квіти посадив дід Марка тощо. Цей тип інформації здебільшого передається через прямі значення слів. Це те, що автор не приховує, як розгортає зміст тексту.

Змістовно-концептуальна інформація передає авторське ставлення до подій у тексті, задум автора, це розуміння читачем причинно-наслідкових зв'язків. Здобуваючи таку інформацію зі змісту твору, читач творчо пересмислює прочитане, спираючись на свій життєвий дос-

від. Змістовно-концептуальна інформація може по-різному визначатися, тлумачитися читачами. Учитель/вчителька допомагає їй визначити через причинно-наслідкові запитання (*чому?*) чи на етапі рефлексії, з'ясувавши, що хотів сказати своїм твором автор, чому навчити. Думки читачів у визначенні змістовно-концептуальної інформації можуть розходитися, не збігатися, вони творчо переосмислені ними. Важливо зрозуміти авторську позицію, його задум – заради чого створив автор текст, чому хотів навчити, що зобразити, подискутувати з автором. Так, з'ясуємо, чому Ніна розтоптала квіти, для чого Марків дід висаджував квіти між деревами на майданчику, як автор ставиться до вчинку дівчинки, підтверджуємо думки словами з тексту (Галина Ткачук «Гойдалка під кленом»).

Змістовно-підтекстова інформація – це прихована інформація, вона «читається» здебільшого через засоби вторинної номінації (метафора, метонімія, словотворчі засоби, синтаксичні конструкції тощо), через художні деталі, через опис зовнішності, подій, уживання фразеологічних сполучень тощо. Появу засобів вторинної номінації пояснюють асоціативним характером людського мислення. Через аналіз мови тексту визначають імпліцитний сенс інформації твору, авторський стиль письменника. Учитель (вчителька), володіючи прийомами аналізу художніх засобів твору, допомагає школярам (школяркам) зрозуміти їхню роль у тексті. Важливим прийомом роботи під час аналізу художнього твору в початковій школі є використання елементів лінгвістичного аналізу мовної тканини тексту.

На нашу думку, зрозуміти підтекст тексту – це найцікавіший етап роботи над текстом. Досліджуємо, доводимо словами з тексту, якого віку дівчинка Ніна (про це прямо не сказано в тексті), чому Ніна *крадеться* до кімнати батьків (її мучить сумління, аналізуємо смисловий відтінок дієслова), як ставляться батьки до дитини після її вчинку, якою була сім'я (доведіть словами з тексту), як характеризує дітей той факт, що діти гойдаються разом, чи прямо про це говорить автор; за допомогою яких слів передається політ дитини на гойдалці у височину, виберіть дієслова, які передають цей політ; що спільного між зачином і кінцівкою тексту; що робив Марків дід на початку й у кінці твору, як він змінив своє ставлення до дівчинки. Для розуміння внутрішнього психологічного конфлікту Ніни підказуємо дітям звернути увагу, як змінюється психологічний стан дівчинки, допомагаємо розгадати емоції, здійнявши мову тексту. Мовна гра – (дельфіній (назва рослини) – дельфін) теж важливий прийом створення образу дитини, який дає нам змогу проникнути в її уяву, яка оживлює реальний світ, робить

його казковим. Світ природи для Ніни – живий, якому можна завдати болю.

Опрацьовуючи згадане оповідання, розміщене в хрестоматії сучасної дитячої літератури, діти разом з учителем можуть дійти висновку: кожен має право на помилку, важливо своїми переживаннями ділитися з батьками (або дорослими, яким ви довіряєте), які є друзями дитини. Рідні завжди допоможуть, розрадіть. Важливо, щоб таку сучасну проблему співжиття дитини й дорослого, яка не прочитується, а домислюється у творі, побачили, осмислили учні під час аналізу. Складання пам'ятки «Якщо зробив помилку...» може стати проєктом – підсумком роботи над текстом.

Визначають три рівні сприймання тексту: на першому учень (учениця) усвідомлює фактуальну інформацію, на другому – приховану (підтекст), на третьому читач естетично сприймає твір мистецтва (розглядаємо літературу як мистецтво слова). Майстерність аналізу текстової інформації вчителем полягає у тому, щоб захопити молодшого читача мовною тканиною тексту, образами, злитися з ними, проникнути в художній текст. Шляхом аналізу забезпечуємо розуміння авторського задуму твору та формуємо в учнів власне ставлення до прочитаного, не нав'язуючи свої думки через діалог із ними. Діалогізація уроків літературного читання не є абсолютно новим прийомом моделювання уроків літературного читання. Однак змінився сам підхід до аналізу авторських текстів – він безідеологічний, учні висловлюють своє розуміння подій, образів, проблем у тексті тощо.

Отримати задоволення від читання, зацікавити змістом, зрозуміти підтекст – цьому сприяє якісний аналіз тексту на уроках літературного читання. Таке естетичне задоволення поліпшує розуміння інформації, умотивовує до читання, збагачує мовлення (багаті на слова багатіють, а бідні на слова бідніють – ефект Метью). Літературний текст списаний із життя, уяви письменника. Зрозуміти інформацію інших текстів у реальному житті (усних і писемних) – така основна мета цієї роботи.

Висновки та перспективи досліджень. Проаналізоване дає підстави стверджувати, що процес сприймання літературного твору є логічно виваженим, упорядкованим відповідно до різних типів інформації, що містить текст. Учитель початкових класів під час структурно-смислового й образного аналізу повинен урахувати ці аспекти, піддавати аналізу всі рівні інформації. Глибокий аналіз художньої інформації створює запал, захоплює учнів читати/перечитувати текст, зосереджує увагу, позбавляє байдужості до художнього слова, розвиває дитину мовленнєво й інтелектуально. Уміння аналізувати інформацію – подальша підготовка до життя молодшого школяра/школярки,

важливий складник читацької компетентності, читацької грамотності. Опрацьовуючи текст твору, треба працювати не тільки над його інформацією, а й сприяти духовному розвитку дитини, відходити від авторитаризму та монолізму, сприяти діалогічній комунікації.

Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні питання аналізу типів інформації поетичних творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Прищак М. Методологічний концепт комунікативного підходу в освіті та педагогіці. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/znanosv/2012/txt/pryshchak.pdf>.
2. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.
3. Орлова О. Сприйняття як літературознавча проблема. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1574/1/Orlova.pdf>.

REFERENCES

1. Pryshchak M.D. (2012) Metodolohichni kontsept komunikatyvnoho pidkhodu v osviti ta pedahohitsi [The methodological concept of communicative approach in education and pedagogy]. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/znanosv/2012/txt/pryshchak.pdf>.
2. Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 [National report on the results of the international study of the quality of education] (2020). URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.
3. Orlova O. (2011). Spryiniattia yak literaturoznavcha problema [Perception as a literary problem]. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1574/1/Orlova.pdf>.

ВИВЧЕННЯ СКЛАДНОПІДРЯДНИХ РЕЧЕНЬ ІЗ ПІДРЯДНИМ УМОВИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Яремчук С. М.

викладач кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

вул. С. Бандери, 12, Львів, Україна

orcid.org/0000-0002-5648-7466

kochanyja@gmail.com

Ключові слова: синтаксис, складне речення, підрядна частина, сполучний засіб, сполучник, реальна та ірреальна умови, інішомовна аудиторія.

У статті розглянуто специфіку функціонування складнопідрядних речень із підрядним умови. Подано всі сполучні засоби у реченнях такого плану. Показано місце підрядної частини у реченні. Наведено приклади умовних речень із класичної української художньої літератури.

Навчити іноземця володіти синтаксисом української мови – непросте завдання для викладача технічного закладу вищої освіти, адже студенти немовних закладів не мають великої потреби послуговуватися мовою під час навчання (багато креслять, конструюють, ремонтують, розв'язують задачі). Тому зацікавити такого студента складати складні синтаксичні конструкції вдасться лише питаннями про загальнолюдські проблеми, глобальні катастрофи, сфери інтересів самого студента, планування майбутнього, розмовами про наболіле, читанням та обговоренням художньої літератури.

Подана у статті система вправ та завдань допоможе виробити в іноземних студентів вміння розрізняти та правильно використовувати складнопідрядні речення з підрядним умови, систематизувати та поглибити знання з граматики української мови, активізувати та розвинути навички професійного спілкування на актуальні і суспільно важливі теми.

Складнопідрядним реченням із підрядним умови називають складне речення, підрядна частина якого вказує на реальну чи нереальну (тобто бажану або можливу) умову, за якої відбувається чи могло б відбуватися те, про що говориться у головному реченні.

Синтаксичний матеріал є невід'ємним компонентом заняття з української мови як іноземної. Він сприяє формуванню у студентів-іноземців чіткого, логічного, правильно структурованого висловлювання. Використання як ілюстративного матеріалу поезії та прози українських майстрів слова є важливим складником у досягненні успіху в цьому процесі. Запропоновані вправи сприятимуть підвищенню рівня володіння українською мовою іноземних студентів. Завдання такого плану підходять більше для студентів, які вивчають мову на вищому рівні, а також для магістрантів та аспірантів, які вдосконалюють свої знання з метою написання наукових досліджень українською мовою.

LEARNING OF COMPLEX SENTENCES WITH CONTRACTUAL CONDITIONS IN CLASSES ON UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Yaremchuk S. M.

Teacher at the Department of Foreign Languages

Lviv Polytechnic National University

S. Bandery str., 12, Lviv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-5648-7466

kochanyja@gmail.com

Key words: *syntax, complex sentence, subjunctive part, connecting means, conjunction, real and unreal conditions, foreign language audience.*

The article considers the specifics of the functioning of complex sentences with contract conditions. All connecting means are given in sentences of such structure. The place of the contracted part in the sentence is shown. Examples of conditional sentences from classical Ukrainian fiction are given.

Teaching a foreigner to master the syntax of the Ukrainian language is a difficult task for a teacher of a technical institution of higher education, because students of non-language institutions do not have a great need to use the language while studying (drawing, design, repair, solve problems). Therefore, it is possible to interest such students to compose complex syntactic constructions only with questions about universal problems, global catastrophes, areas of interest of the student, planning for the future, talking about pain, reading and discussing fiction.

The system of exercises and tasks presented in the article will help to develop in foreign students the ability to distinguish and correctly use complex sentences with contractual conditions, to systematize and deepen knowledge of Ukrainian grammar, to activate and develop professional communication skills on relevant and socially important topics.

A compound sentence with a subjunctive condition is a complex sentence, the subjunctive part of which indicates a real or unreal (desirable or possible) condition under which what is said in the main sentence occurs or could occur. Syntactic material is an integral part of the lesson on Ukrainian as a foreign language. It contributes to the formation of clear, logical, correctly structured statements in foreign students. The use of words and prose by Ukrainian masters of the word as illustrative material is an important component in achieving success in this process. The proposed exercises will help increase the level of Ukrainian language proficiency of foreign students. Such tasks are more suitable for students who study the language at the highest level, as well as for undergraduates and postgraduate students who improve their knowledge in order to write their research in Ukrainian.

Постановка проблеми. Вивчення української мови як іноземної залишається одним із пріоритетних завдань сучасної лінгводидактики. Незважаючи на те що найактуальнішим аспектом розвитку цього процесу є комунікативне спрямування, поза увагою не може залишитися синтаксис як граматична основа думки. На синтаксичні моделі накладається лексичний матеріал, опрацьовані схеми допомагають іноземцям чітко і логічно висловлювати думки, оскільки «застосування набутих знань та вмінь із синтаксису у практиці зв'язного мовлення» [4, с. 108] – один із головних напрямів засвоєння його елементів.

Успішність навчання іноземних студентів залежить від рівня їхнього мовного розвитку. Через низький рівень мови студентам часто важко висловити свою думку, давати логічно обґрунтовані відповіді на запитання, зв'язно та послідовно розповісти зміст прочитаного. Усе це негативно впливає також і на інші аспекти діяльності іноземних студентів. Вони втрачають інтерес до навчання, не можуть зосередитися під час виконання завдання, у них відзначаємо уповільнений темп роботи, а також недостатню спостережливість та низьку мовну активність.

Ґрунтовному дослідженню синтаксису присвячено праці українських науковців: І. Білодіда [7],

І. Вихованця [2], О. Пономарева [8], М. Каранської [3] та ін. Аспекти методики викладання синтаксису українським та іноземним студентам відображено у працях О. Баранівської [1], С. Дорошенка [4], Р. Христиніанової [9], О. Палінської [6].

Актуальність теми зумовлена недостатністю вивчення проблеми навчання синтаксису в курсі української мови як іноземної, зокрема складнопідрядних речень із підрядними умови; потребою укладання методичних матеріалів для засвоєння синтаксичних одиниць на початковому та середньому етапах вивчення української мови студентами-іноземцями; необхідністю систематизації знань із методики навчання синтаксису української мови в іншомовній аудиторії.

Мета статті – систематизація та класифікація складнопідрядних речень із підрядним умови та методів їх вивчення на заняттях з української мови в іншомовній аудиторії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчити іноземця володіти синтаксисом української мови – непросте завдання для викладача технічного закладу вищої освіти, адже студенти неможливі закладів не мають великої потреби послуговуватися мовою під час навчання (багато креслять, конструюють, ремонтують, розв'язують задачі). Тому зацікавити такого студента складати складні синтаксичні конструкції вдається лише питаннями про загальнолюдські проблеми, глобальні катастрофи, сфери інтересів самого студента, планування майбутнього, розмовами про наболіле, читанням та обговоренням художньої літератури (наприклад, українського перекладу «Гарі Поттера»). Лише так вдається потроху навчити думати іноземних студентів українською мовою та відтворювати власну думку складними реченнями.

На заняттях нерідко виникають ситуації, коли у студентів-іноземців можуть виникнути труднощі під час побудови складних синтаксичних одиниць із підрядними обставинної семантики, а особливо розрізнення і правильного використання умовних відношень та засобів їх вираження у складному реченні. Читання художніх творів сприяє швидшому засвоєнню усіх складників поліпредикативної конструкції. Як стверджують лінгводидакти, «спостереження готових зразків речень і активна робота над їх створенням сприяють усвідомленому засвоєнню ознак речення як синтаксичної одиниці» [4, с. 120].

Речення, яке складається з двох і більше предикативних частин, що утворюють змістову, структурну та інтонаційну єдність, називається складним: «Веселий вересень у лісі повісив ліхтарі, і сонце на злотистім списі гойдається вгорі» (Ю. Клен). Складнопідрядне речення – це речення, яке складається з двох або більше предикативних

частин, що поєднуються підрядним зв'язком у єдине структурне, семантичне та інтонаційне ціле за допомогою сполучників підрядності або сполучних слів та інших граматичних засобів: «Поет не боїться від ворога смерті, бо вільная пісня не може умерти» (Леся Українка).

Складнопідрядним реченням із підрядним умови називають складне речення, підрядна частина якого вказує на реальну чи нереальну (тобто бажану або можливу) умову, за якої відбувається чи могло б відбуватися те, про що говориться у головному реченні. Наприклад: «І їхати на возі з сіном неприємно, коли віз ось-ось перекинеться в річку» (О. Довженко); «Якби були такі тюрми, то всі б з волі пішли жити до тюрми» (І. Багряний).

Підрядне умовне речення відповідає на питання за якої умови? З головним підрядна частина може з'єднуватися сполучниками якщо, коли, як, раз, коли б, якби, аби, повторюваним сполучником чи (за наявності кількох умов), а також формою умовного способу дієслова в підрядному реченні або формами майбутнього часу чи наказового способу, вжитими в значенні умовного, наприклад: «Раз серце собаче, то і народ малий, і зведеться здорове число їхне нінащо» (В. Барка); «Хоча як інші книги погортай, то перший цар був скіфський Таргітай» (Л. Костенко). Підрядне умовне може бути й інфінітивним: «Аби нам у гори дістатись, я тебе там вигою, брате» (Леся Українка).

Сполучник коли в підрядному умовному реченні здебільшого має тільки умовне значення, не обтяжене часовим відношенням, і є стилістично нейтральним, наприклад: «Коли я вас образив, то прошу пробачення» (М. Хвильовий); «Коли б і сталась перемога, то це було б лише від Бога!» (О. Олесь).

Розрізняють два типи підрядних умовних речень. Речення першого типу виражають дійсну, реальну умову, за наявності якої можлива дія головного речення. Вони приєднуються до головного сполучниками якщо, як, коли, раз. Наприклад: «Якщо ти мені допоможеш, я буду дуже вдячним». Другий тип підрядних речень виражає ірреальну умову, тобто нездійсненну. Ці речення приєднуються до головного сполучниками коли б, якби, аби. Головне речення теж містить указівку на нереальність дії, яка граматично виражається формою умовного способу. Наприклад: «Якби сьогодні була гарна погода, ми пішли б у парк. Проте погода була поганою, падав дощ, і ми нікуди не пішли».

Підрядна частина відноситься до всього головного речення і може займати будь-яке місце щодо нього: «Якби фортуна не була сліпою, хіба б лежав той грек на дні Супою?» (Л. Костенко); «Які б то звуки розітнулись, коли б ви дивних струн торкнулись!» (О. Олесь).

Коли підрядне речення містить реальну умову, воно здебільшого стоїть у препозиції щодо головного: «Коли ви ще раз скажете про це, я вас негайно розстріляю» (М. Хвильовий).

Якщо підрядне речення стоїть перед головним, то в головному може бути сполучник-відповідник то: «Як хвиля мимо пронесе, то буде й далі добре все» (О. Олесь); «Як нема чого їсти, то й святий забунтує» (В. Винниченко).

«Навчання граматики іноземної мови передбачає формування репродуктивних і рецептивних граматичних навичок» [5, с. 116]. Власне, тому хочемо запропонувати деякі види вправ та завдань, які допоможуть студентам-іноземцям засвоїти основні ознаки складнопідрядних речень із підрядним умови, а також активно використовувати їх у процесі спілкування.

На першому занятті з вивчення складнопідрядних обставинних речень варто запропонувати студентам виділити умовні речення серед інших видів обставинних речень, наприклад:

Завдання 1. Поділіть речення на групи за значеннями, які передають сполучники (час, умова, порівняння). Назвіть сполучники.

1. Доки не прийде літо, ми не побачимось.
 2. Здавалося, літо не почнеться, якщо ми не побачимось.
 3. Ми б знову побачилися, коли б швидше прийшло літо.
 4. Ледве почалося літо, як ми побачилися.
 5. Ми побачилися – і в твоїх очах засвітилася радість, як тепле літо.
 6. Ми побачилися – і язрадив, ніби почалося літо.
 7. Ми побачимось, коли прийде літо.
 8. Як тільки прийде літо, ми побачимось.
 9. Якби ми побачилися, я б думав, що прийшло літо.
 10. Аби тільки швидше прийшло літо, ми би швидше побачилися.
- Коли студенти вже вмітимуть ідентифікувати умовні речення, то можна запропонувати їм спробувати доповнити синтаксичні одиниці відповідними сполучниками.

Завдання 2.

1. (Коли) ти мрієш добре, працюєш добре теж (М. Бажан).
2. Народ сам скує собі долю, (аби) тільки не заважали (М. Коцюбинський).
3. (Якби) на кропиву не мороз, вона б усіх людей пожалила (Народна творчість).
4. (Коли) ти вже вийшов із дому, назад не вертай на поріг (П. Тичина).
5. Не жалкуй на сусіда, (коли) сам спиш до обіду (Народна творчість).
6. (Якби) ви вчилися так, як треба, (то) й мудрість би була своя (Т. Шевченко).
7. Треба жити для інших, (якщо) хочеш жити для себе (Сенек).

8. (Якщо) хочете, щоб життя усміхалося вам, (то) подаруйте йому спочатку свій гарний настрій (Б. Спіноза).

Наступними завданнями можуть бути вправи, де вже вказана перша частина речення, і його треба завершити. Або подаються окремі слова з обох частин речення і треба придумати цілу конструкцію, вставляючи ці слова в потрібних місцях.

Завдання 3. Доповніть речення.

Зразок: Якщо у вас болять зуби, то треба піти до стоматолога.

1. Якщо ці ліки не допоможуть, _____
2. Якщо вона не піде до лікарні, _____
3. Якщо лікар виписав рецепт, _____
4. Вам треба звернутися до лікаря, якщо _____
5. Медсестра зробить вам компрес, якщо _____

Завдання 4. До якого лікаря треба йти, якщо у тебе...

Зразок: апендицит	хірург
Якщо у тебе апендицит, треба йти до хірурга.	
болить горло	отоларинголог
болить серце	кардіолог
грип	терапевт
захворіла дитина	педіатр
поганий зір	окуліст

Варто зазначити, що студенти-іноземці дуже люблять вправи з використанням медичної термінології, оскільки у побуті їм досить часто доводиться з нею зустрічатися (аптека, візит до лікаря).

Ще одним завданням може бути утворення умовного речення з двох простих речень, використовуючи подані сполучники та сполучні слова.

Завдання 5. Утворіть складнопідрядне речення з підрядним умови з простих речень, використовуючи сполучники і сполучні слова.

Зразок: Сьогодні хороша погода. Ми йдемо гуляти + якби... то

Якби сьогодні була хороша погода, то ми пішли б гуляти.

1. Ти йдеш на роботу. Ти встаєш о сьомій. + якби... то
2. Ти прийдеш до мене у гості. Я приготую смачний обід. + якщо... то
3. Ахмед вивчає іспанську. Він поїде в Іспанію. + коли... то
4. Я гарно виглядаю. Я займаюся спортом + якби... то
5. Марія заробляє багато грошей. Влітку вона багато подорожуватиме + якщо... то

Цікавим завданням також буде блок взаємозалежних фраз, де кожна наступна є кінцем попереднього речення й одночасно початком наступного.

Завдання 6. Що б ви зробили?

Зразок. Мати вільний час → поїхати у Карпати → піднятися на Говерлу.

Якби я мав вільний час, то поїхав би у Карпати. Якби я поїхав у Карпати, то піднявся б на Говерлу.

Багато працювати → мати багато грошей → купити автомобіль → поїхати подорожувати → побачити гарні місця → зробити фотографії → показати фотографії друзям → наступного року поїхати подорожувати з друзями.

Дещо складнішим є завдання, коли студентів пропонують дати відповідь на запитання складно-підрядним умовним реченням.

Завдання 7. Дайте відповіді на запитання. Використовуйте підрядні речення умови.

1. За якої умови не буде екологічних катастроф?

2. За якої умови атомну станцію закриють?

3. За якої умови населення прибережного регіону евакуюють?

4. За якої умови можна буде пити воду з крана?

5. За якої умови можна буде купатися в річці?

На завершальному етапі вивчення умовних речень варто дати студентам скласти речення самостійно. Для цього слід наперед підготувати невеликі схеми, аби студентам-іноземцям було легше.

Завдання 8. Складіть речення за схемами:

1. [], (якщо). 2. (Якби), то []. 3. (Коли), [].

4. (Якщо), []. 5. [], (коли).

Завдяки поданій системі вправ та завдань викладачеві-словесникові вдасться виробити в іноземних студентів уміння розрізняти та пра-

вильно використовувати складнопідрядні речення з підрядним умови, систематизувати та поглибити знання з граматики української мови, активізувати та розвинути навички професійного спілкування на актуальні і суспільно важливі теми.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Синтаксичний матеріал є невід'ємним компонентом заняття з української мови як іноземної. Він сприяє формуванню у студентів-іноземців чіткого, логічного, правильно структурованого висловлювання. Використання як ілюстративного матеріалу поезії та прози українських майстрів слова є важливим складником у досягненні успіху в цьому процесі. Запропоновані вправи сприятимуть підвищенню рівня володіння українською мовою іноземних студентів. Завдання такого плану підходять більше для студентів, які вивчають мову на вищому рівні, а також для магістрантів та аспірантів, які вдосконалюють свої знання з метою написання своїх наукових досліджень українською мовою.

Оскільки вивчення складнопідрядних речень в іншомовній аудиторії не знайшло на разі достатнього висвітлення в українській лінгводидактиці, тому потребує уваги українських методистів як у практичному, так і в теоретичному аспектах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранівська О. Українсько-польська орфографічна, граматична і лексична інтерференція в навчанні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 178–184.
2. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис. Київ: Либідь, 1993. 368 с.
3. Каранська М.У. Синтаксис сучасної української літературної мови. Київ: Либідь, 1995. 191 с.
4. Методика викладання української мови: навчальний посібник / за ред. С.І. Дорошенка. Київ: Вища школа, 1992. 398 с.
5. Панова Л.С., Андрійко І.Ф., Тезікова С.В. Методика навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Київ: Академія, 2010. 328 с.
6. Палінська О. Крок-2 (рівень В1). Українська мова як іноземна: книга для студента. Львів: Дон Боско, 2014. 160 с.
7. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / за заг. ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1972. 516 с.
8. Сучасна українська мова: підручник / за ред. О.Д. Пономарева. Київ: Либідь, 2001. 400 с.
9. Христіанінова Р.О. Складнопідрядні речення в сучасній українській літературній мові: монографія. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 363 с.

REFERENCES

1. Baranivska O. (2007) Ukrainko-polska orfohrafichna, hramatychna i leksychna interferentsiia v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi. [Ukrainian-Polish Orthographic, Grammatical and Lexical Interference in Teaching Ukrainian as a Foreign Language]. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. Lviv: vydavnytstvo LNU im. I. Franka. Vol. 2. P. 178-184.
2. Vykhovanets I.R. (1993) Hramatyka ukrainskoi movy. Syntaksys [Grammar of the Ukrainian Language. Syntax]. Kyiv: Lybid. 368 p.
3. Karanska M.U. (1995) Syntaksys suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy [Syntax of Modern Ukrainian Literary Language.]. Kyiv: Lybid. 191 p.
4. Metodyka vykladannia ukrainskoi movy: navchalnyi posibnyk [Methods of Teaching the Ukrainian Language: a Textbook] (1992) / Za red. S. I. Doroshenka. Kyiv: Vyshcha shkola. 398 p.

5. Metodyka navchannia inozemnoi movy u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: pidruchnyk [Methods of Teaching a Foreign Language in Secondary Schools: a Textbook] (2010) / L.S. Panova, I.F. Andriiko, S.V. Tezikova. Kyiv: Akademiia. 328 p.
6. Palinska O. Krok-2 (level B1). (2014) Ukrainska mova yak inozemna: knyha dlia studenta [Ukrainian as a Foreign Language: Student's Book]. Lviv: Don Bosko. 160 p.
7. Suchasna ukrainska literaturna mova: Syntaksys [Modern Ukrainian Literary Language: Syntax] (1972) / Za zah. red. I.K. Bilodida. Kyiv: Naukova dumka. 516 p.
8. Suchasna ukrainska mova: Pidruchnyk [Modern Ukrainian Language: Textbook] (2001) / Za red. O.D. Ponomareva. Kyiv: Lybid. 400 p.
9. Khrystianinova R.O. (2012) Skladnovidriadni rechennia v suchasni ukrainskii literaturnii movi: monohrafiia. [Complex Sentences in Modern Ukrainian Literary Language: Monograph]. Kyiv: vydavnychi dim Dmytra Buraho. 363p.

РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376-056.24/36

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-18>

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Стеблюк С. В.

*кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри фізичної реабілітації
Ужгородський національний університет
вул. Підгірна, 46, Ужгород, Україна
orcid.org/0000-0002-2827-6805
svetasteblyuk@gmail.com*

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, корекційно-розвиткові послуги, методи навчання.

У статті розглянуто особливості організації освітнього процесу у класі з інклюзивним навчанням. Акцентовано увагу на тому, що запровадження інклюзії передбачає розроблення ефективних навчальних стратегій, адаптацію навчальних програм та планів, добірку методів та форм навчання, що враховуватимуть можливості дітей з особливими освітніми потребами. Указано, що першочерговим завданням є створення атмосфери взаєморозуміння та взаємодопомоги, щоб забезпечити учневі можливості самоствердитися, набути навичок соціальної поведінки.

Мета статті – з'ясувати сучасні підходи до організації навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. З'ясовано, що учні займаються за адаптивними та модифікованими програмами, освітня й розвивальна діяльність яких повинна бути спрямована на корекцію певних порушень. Зазначено, що створення осередків у навчальній кімнаті за Концепцією нової української школи дає можливість реалізувати завдання інклюзивної освіти, а кожному учневі знайти своє місце для когнітивної діяльності та відпочинку.

Наголошено на дотриманні принципів корекційної роботи та добірці методів та прийомів навчання, що комфортні для розвитку когнітивних умінь школярів. Виокремлено основні принципи корекційно-розвивальної роботи: ґрунтування корекційно-розвивальної роботи на результатах психодіагностики; нормативності; роботи в «зоні найближчого розвитку» дитини; урахування індивідуально-психологічних та особистісних відмінностей дитини; системності; діяльності. Розкрито традиційні методи навчання (рольові ігри, мультипрезентації, парна та групова робота), що спрямовані на розвиток особистості, її позитивних основ, та інноваційні («кубування», «асоціативний куш», «щоденні 5», «щоденні 3», «6 цеглинок» (робота з леґо-конструктором)), які, як правило, реалізуються спільно всіма дітьми інклюзивного класу.

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN CLASS WITH INCLUSIVE TRAINING

Stebliuk S. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant at the Department of Physical Rehabilitation
Uzhhorod National University
Pidhirna str., 46, Uzhhorod, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2827-6805
svetastebliuk@gmail.com*

Key words: *children with special educational needs, inclusive training, correctional development services, training methods.*

The article deals with the features of the organization of the educational process in the class with inclusive training. The fact that the introduction of inclusion involves the development of effective educational strategies, the adaptation of educational programs and plans, a selection of methods and forms of training, which will take into account the possibility of children with special educational needs, is indicated. It is stated that the priority is to create an atmosphere of mutual understanding and mutual assistance to provide students with opportunities to assert themselves, to acquire skills of social behavior.

The purpose of the article is to find out about modern approaches of teaching organization, nurturing and development of the children with special educational needs in inclusive learning environment. Students are engaged in adaptive and modified programs, the educational and developmental activities of which should be aimed at correction of certain violations. It is noted that the creation of learning pods in a teaching room according to the concept of a new Ukrainian school makes it possible to realize the task of inclusive education, and to find its place for cognitive activity and recreation.

It is emphasized that a compliance with the principles of correction work and a selection of learning methods that are convenient for the development of cognitive skills of schoolchildren is vital. The basic principles of correctional and development work were distinguished: the basis of correctional and development work on the results of psychodiagnostics; normativity; works in the «zone of the nearest development» of the child; taking into account the individual-psychological and personal differences of the child; systemity; the activity. Traditional teaching methods (role games, multi-presentations, pair and group work), aimed at the development of personality, its positive bases, and innovative («Cubing», «Associative bush», «Daily 5», «Daily 3», «6 Bricks» (work with the lego-designer), which, as a rule, are implemented jointly by all children of inclusive class. The attention is paid on the tasks associated with stimulating memory, logical thinking operations: graphic organizers (spider scheme, plot and signal cards, etc.), pictograms. It was also mentioned that success in education and upbringing of children with special educational needs is possible due to the effective work of a multidisciplinary team (teacher, teacher's assistant, psychologist, physical rehabilitation specialist, doctor, speech therapist, social worker, parents) created around each child with special educational needs. It contributes to the solution of educational tasks and the creation of a positive moral and psychological climate in an inclusive educational environment.

Постановка проблеми. Проблема навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами є актуальною. У Законі України «Про освіту» сформульовано поняття «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середо-

вище», «особа з особливими освітніми потребами», «корекційно-розвиткові послуги», які вказують на побудову нової освітньої траєкторії. Запровадження інклюзії передбачає розроблення ефективних навчальних стратегій, адаптацію

навчальних програм, планів, добірку методів й форм навчання, що враховуватимуть потреби та можливості дітей з особливими освітніми потребами. Першочерговим завданням є створення атмосфери взаєморозуміння та взаємодопомоги, щоб забезпечити учневі можливості самоствердитися, набути навичок соціальної поведінки.

Особливості навчання, виховання дітей із порушенням психофізичного розвитку у центрі дослідження низки науковців: О. Боряк, С. Мирнової, А. Колупаєвої, Л. Прядко, О. Фурман та ін. Л. Прядко та О. Фурман висвітлено теоретичні основи навчання дітей із порушенням інтелекту та методики, які сприяють формуванню основних академічних умінь; розкрито особливості методики навчання української мови та математики з наведенням конкретних прикладів завдань та алгоритмів їх розв'язання. Авторами наголошується, що «специфіка педагогічного процесу для учнів із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями інтелекту, полягає у використанні спеціальних засобів корекції: адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів; наочність навчання; уповільненість процесу навчання; повторюваність у навчанні та вихованні; оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності; дотримання охоронного режиму; позитивні емоції педагога як засіб стимулювання до діяльності й спілкування; стимулююча функція педагогічної оцінки» [1, с. 31].

Н. Бібік наголошує на командній роботі педагога з учнями в інклюзивному класі. На думку вченої, командний підхід до надання додаткової підтримки дітям з особливими освітніми потребами є найбільш ефективним. Є два основні механізми забезпечення командного підходу до надання додаткової підтримки на рівні окремої дитини й усього навчального класу – це розроблення індивідуальної програми розвитку і використання практики спільного викладання [6].

Заслуговує на увагу посібник «Інклюзивне навчання – досвід упровадження» [2], в якому інклюзивна освіта розглядається як сучасна інноваційна тенденція, що передбачає застосування нестандартних методів та форм роботи. Подано зразки уроків у школі з інклюзивним навчанням, методику складання індивідуальної програми розвитку дитини з особливими потребами, діагностичні матеріали для учнів, батьків. Отже, у науковому вітчизняному просторі проблема навчання в інклюзивному класі є актуальною і потребує подальшого дослідження.

Мета статті – з'ясувати сучасні підходи до організації навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження означеної проблеми проводилося на теоретичному та практичному рівнях. Теоретичний аналіз дав можливість з'ясувати особливості освітнього процесу в початковій школі та дидактичні засади навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Початкова освіта працює за Концепцією нової української школи, Державним стандартом початкової освіти (2018 р.), Типовими освітніми програмами, новими підручниками. Організація навчання з наданням корекційно-розвиткових послуг здійснюється відповідно до законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 (зі змінами). Учні займаються за адаптивними та модифікованими програмами, освітня й розвивальна діяльність яких повинна бути спрямована на корекцію певних порушень. Створення осередків у навчальній кімнаті за Концепцією НУШ дає можливість реалізувати завдання інклюзивної освіти, а кожному учневі знайти своє місце для когнітивної діяльності та відпочинку.

За основу діяльності роботи в інклюзивному класі необхідно взяти Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році [3]. Зокрема, зазначається: надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних і групових занять, які можуть надаватися як штатними працівниками закладу, так і залученими фахівцями, зокрема працівниками ІРЦ, спеціальних шкіл, навчально-реабілітаційних центрів, логопедичних пунктів та ін. на підставі цивільно-правових договорів. Слід урахувати й таку специфіку: для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, тривалість здобуття початкової та базової середньої освіти може бути подовжена на один рік на кожному з рівнів освіти з доповненням освітньої програми корекційно-розвитковим складником та відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії [3].

Акцентуючи увагу на особливостях надання освітньої послуги учням з особливими потребами, ми наголошуємо на дотриманні принципів корекційної роботи та добірки методів і прийомів навчання, що комфортні для розвитку когнітивних умінь учнів. Виділяються шість основних принципів корекційно-розвивальної роботи за класифікацією С. Коробко та О. Коробко.

1. Принцип ґрунтування корекційно-розвивальної роботи на результатах психодіагностики. Психодіагностика передусе психологічному впливові, слугує засобом контролю за змінами, що відбуваються під впливом психологічних дій, є інструментом оцінювання ефективності психологічного впливу.

2. Принцип «нормативності». Відповідно до цього принципу, під час визначення стратегії корекційно-розвивальної роботи, виборі її цілей необхідно виходити із зіставлення «еталонів» нормального в даному віці розвитку та конкретних особливостей індивідуального варіанту розвитку, унікальності кожного вікового етапу, його можливостей та ресурсів, а також урахувати його самоцінність.

3. Принцип роботи в «зоні найближчого розвитку» дитини.

4. Принцип урахування індивідуально-психологічних та особистісних відмінностей дитини. Мають бути враховані потреби й інтереси дитини, особливості пізнавальних здібностей, емоційно-вольової сфери, соціальних установок і навичок, міра стомлюваності.

5. Принцип системності. Зобов'язує врахування складного системного характеру психічного розвитку в онтогенезі, нерівномірності та різночасовості дозрівання різних психічних функцій. Психологічний вплив спрямовується на актуалізацію сильних боків розвитку дитини з опорою на них – розвиток функцій, що перебувають у сенситивному періоді.

6. Принцип діяльності. Види діяльності підбираються так, щоб у поєднанні вони могли підтримувати інтерес дитини, створюючи мотиваційний аспект психокорекції; були спроможні задіяти всю гаму психологічних функцій. До таких видів діяльності відносять навчальну діяльність, гру, конструювання, образотворчу діяльність та специфічну форму діяльності – спілкування [4, с. 11–12].

Бесіда з батьками, асистентами вчителя дає можливість стверджувати, що у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються:

- комунікативні проблеми (слабкий словниковий запас, невміння встановити контакт зі співрозмовником, «тривожність» за неправильну думку, невпевненість у власній комунікативній поведінці);

- проблеми дезадаптації (учень важко адаптується до освітнього середовища, його стан тривожний, що особливо проявляється у його поведінці; переживає емоційний дискомфорт, перш за все, через вимогу вчителя під час виконання класних завдань; роль асистента вчителя – налагодити цей контакт);

- поведінкові проблеми на тлі повного освітнього процесу (невміння розподіляти час на виконання завдань, відсутність мотивації);

- уповільнення когнітивних процесів (пізнання інколи утруднюється через особисте сприйняття дійсності).

Л. Прядко [5] виділяє такі засоби корекції з урахуванням конкретної категорії порушення: адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів; наочність навчання; уповільненість процесу навчання; повторюваність у навчанні та вихованні; оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності; включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод; дотримання охоронного педагогічного режиму; позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування; стимулююча функція педагогічної оцінки.

Основною формою діяльності закладу освіти є урок. Його організація, структура в класі з інклюзією знайшла своє відображення у наукових пошуках Л. Прядко. Ученою окреслено основні чинники, на які має звертати увагу педагог, готуючись до уроку.

1. Аналізуючи та добираючи початковий матеріал, педагог має зупинитися на тих видах діяльності, які б сприяли взаємодії дітей на уроці та забезпечували високий рівень мотивації.

2. Ураховуючи особливості неоднорідності і різноманітності складу класу, а також різний навчальний матеріал, учитель добирає способи подачі нового матеріалу, набір дидактичного матеріалу, який відповідає особливим освітнім потребам дітей, які навчаються за типовою програмою.

3. Готуючись до уроку, вчитель має передбачити можливі зміни ходу уроку, пов'язані з особливостями залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчальної діяльності на уроці (продумати різноманітні варіанти використання методів, прийомів і засобів навчання).

Далі дослідниця [7] наголошує, що урок повинен мати чіткий алгоритм.

1. Кожне завдання, яке пропонується дітям з ООП, має відповідати певним алгоритмам дій. Усні завдання виконуються за таким алгоритмом: учитель оголошує завдання (тобто «що ми будемо робити») – діти або одна дитина промовляє завдання після вчителя; можна використовувати картки з опорними словами або пропозиціями; учитель озвучує, у якій послідовності треба виконувати завдання. Тут потрібно використовувати картки з алгоритмом дій, ілюстрації, що відображають алгоритм виконання завдань, схеми, таблиці.

2. Учитель під час використання засобів наочності повинен знати й урахувати: наочність у розв'язанні навчальних завдань; функції наочних посібників у даному навчальному процесі; вікові та індивідуальні особливості учнів.

3. Одна з основних вимог до уроку – це врахування порушення пізнавальної діяльності дітей

з особливими освітніми потребами, зокрема уваги, виснажливості, швидкої втомлюваності від одноманітної діяльності.

4. На уроці вчитель повинен змінювати різні види діяльності: починати урок краще із завдань, які тренують пам'ять, увагу; складні завдання використовувати тільки в середині уроку; чергувати завдання, пов'язані з навчанням, і завдання, які мають тільки корекційну спрямованість (зорова гімнастика, використання завдань на розвиток дрібної моторики руки, розвиток сприйняття і мислення).

Використання сюрпризних, ігрових моментів, міні-гри (тобто тієї діяльності, яка викликає позитивні емоції дітей).

Ми наголошуємо на добірці методів в освітньому процесі, що спрямовані на розвиток особистості, її позитивних основ. Серед них:

– рольові ігри. Уроки української мови та читання знайомлять учнів із текстами різних жанрів. Інклюзивний клас вимагає творчості від учителя у процесі добірки завдань із розвитку мовлення. Вони можуть бути такого типу: уявіть собі, що синичка на снігу просить у вас допомоги (за поезією Ліни Костенко «Синички на снігу»), передайте їх тривогу голосом; передайте радість у разі надання допомоги. Радість супроводжується звуками птахів (музикотерапія);

– мультипрезентації. Учитель формує тематику відповідно до завдань уроку;

– парна та групова робота. Об'єднання учнів, а не їх поділ – шлях до успіху в інклюзивному класі.

Концепція нової української школи орієнтована на застосування інноваційних методів навчання: «кубування», «асоціативний куц», «щоденні 5», «щоденні 3», «6 цеглинок» (робота з леґо-конструктором), які, як правило, реалізуються спільно усіма дітьми інклюзивного класу. Як показує наше спостереження, учень активно долучається до роботи з леґо-конструктором,

обмірковує з педагогом алгоритм виконання дій. Окрім того, ефективним, на нашу думку, є застосування завдань, пов'язаних зі стимулюванням розвитку пам'яті, логічного мислення. Маємо на увазі використання піктограм, графічних організаторів (схеми-павутинки, сюжетні та сигнальні картки). Для формування у першокласників граматичних понять рекомендуємо метод піктограм. Учитель пропонує малюнки, за допомогою яких учень складає речення, узгоджуючи слова у ньому.

На наше глибоке переконання, досягти успіху у навчанні і вихованні дітей з особливими освітніми потребами можна завдяки ефективній роботі мультидисциплінарної команди. Вона створюється навколо кожної дитини з особливими освітніми потребами й сприяє вирішенню поставлених навчальних завдань та створенню позитивного морально-психологічного клімату в інклюзивному освітньому середовищі.

Висновки. Таким чином, нами з'ясовано підходи до навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. Учні займаються за адаптивними та модифікованими програмами, створення осередків у навчальній кімнаті за Концепцією НУШ дає можливість реалізувати завдання інклюзивної освіти, а кожному учневі знайти своє місце для когнітивної діяльності та відпочинку. Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних і групових занять, які можуть надаватися як штатними працівниками закладу, так і залученими фахівцями.

Звернено увагу на принципах навчання. Для ефективної командної роботи запропоновано створення мультидисциплінарної групи фахівців.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у добірці вправ із розвитку діалогічного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : методичний посібник / уклад. Л.О. Прядко, О.О. Фурман. Суми : РВВ СОППО, 2015. 114 с.
2. Інклюзивне навчання – досвід упровадження / упоряд. А. Колупаєва. Київ : Шкільний світ, 2015. 200 с.
3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 31 серпня 2020 р. № 1/9-495. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/5f4f3994b43e6123926374.pdf>.
4. Запровадження корекційних, розвивальних програм в умовах загальноосвітніх навчальних закладів : інформаційно-методичний збірник / упоряд. К.М. Муліка. Полтава : ПОППО, 2009. 100 с.
5. На допомогу педагогу загальноосвітнього навчального закладу : методичний посібник / уклад. Л.О. Прядко, О.О. Фурман. Суми: РВВ СОППО, 2015. 52 с.
6. Нова українська школа : поради для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Плянди, 2017. 206 с.
7. Прядко Л.О. Проблема організації уроку в інклюзивному закладі освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 11. С. 264–273.

REFERENCES

1. Dydaktychni osnovy navchannia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku (2015) [Didactic bases of teaching children with violations of intellectual development]. Inc.: L.O. Pryadko, O.O. Furman. Methodical manual. Sumy: RVV SOIPPO. 114 p. (in Ukrainian).
2. Inkluzyvne navchannia – dosvid uprovozhennia (2015) [Inclusive learning is an experience of introduction]. A. Colupaieva. K.: View. Group «School World». 200 p. (in Ukrainian).
3. Instruktivno-metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvithnimy potrebamy u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2020/2021 navchalnomu rotsi [Instructions and methodical recommendations for organizing training of persons with special educational needs in general secondary education institutions in 2020/2021 academic year]. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/5f4f3994b43e6123926374.pdf> (in Ukrainian).
4. Zaprovozhennia korektsiinykh, rozvyvalnykh prohram v umovakh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (2009) [Introduction of correction, development programs in conditions of general educational institutions: Information and methodical collection]. K.M. Mulika. Poltava: PIPPO. 100 p. (in Ukrainian).
5. Na dopomohu pedahohu zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu (2015) [To help the teacher of a comprehensive educational institution]. Inc.: L.O. Pryadko, O.O. Furman. Methodical manual. Sumy: RVV SOIPPO. 52 p. (in Ukrainian).
6. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia (2017) [New Ukrainian School: Teacher Advisor]. Under the zag. ed. Bibik N.M. K.: LLC «Publishing House». Playads. 206 p. (in Ukrainian).
7. Pryadko, L.O. (2018). Problema orhanizatsii uroku v inkluzyivnomu zakladi osvity [The problem of organization of lesson in an inclusive education institution]. *Actual issues of correctional education: a collection of scientific works*. Vol. 3, 11. pp. 264-273. (in Ukrainian).

ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Тороп К. С.

*кандидат психологічних наук,
викладач кафедри загальної психології та патопсихології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
пр. Гагаріна, 72, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0002-2330-1960
torop.kristina@gmail.com*

Ключові слова: освіта,
спеціальна педагогіка,
компетентнісний підхід,
діти з особливими освітніми
потребами.

У державних стандартах початкової та базової середньої освіти, які визначають вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, серед іншого зазначено, що мета освіти полягає у розвитку здібностей учнів, їх інтересів та обдарувань, а також формування компетентностей. У статті теоретично обґрунтовано, що формування когнітивної компетентності, яка ґрунтується на інтелектуальній сфері діяльності та характеризує обізнаність і пізнання дійсності, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на праксеологічних засадах навчальної діяльності та способи застосування цих знань, виступає основою для формування всіх ключових компетентностей та сприяє успішній соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Уточнено поняття когнітивної компетентності, акцентовано увагу на тому, що навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має будуватися таким чином, щоб учень став здатним переносити набуті знання, вміння та навички у нові ситуації, по-справжньому опанувати навчальні предмети та краще розуміти навколишнє середовище. Діагностовано стан сформованості когнітивної компетентності у молодших школярів та підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено основні характеристики готовності до навчання (його процесу та змісту), здатності до самооцінювання, сформованість вмінь виконувати навчальні завдання в різних умовах.

Наведено результати дослідження сформованості когнітивної компетентності молодших школярів та молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку та їхніх однолітків із нормотиповим розвитком. З'ясовано відмінності складників когнітивної компетентності у двох груп школярів та обґрунтовано необхідність спеціально організованого освітнього процесу з використанням конкретних допоміжних засобів для учнів з порушеним розвитком для формування ключових компетентностей, зокрема когнітивної.

Визначено перспективу дослідження, яка полягатиме в пошуку і науковому обґрунтуванні змісту, методів і засобів навчання, що дозволяють ефективно підвищувати рівень когнітивної компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

RESEARCHING COGNITIVE COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Torop K. S.

*Candidate of Psychological Sciences,
Lecturer at the Department of General Psychology and Pathopsychology
Oles Honchar Dnipro National University
Gagarina avenue, 72, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2330-1960
torop.kristina@gmail.com*

Key words: *pedagogy, education, competency-based approach, children with special educational needs.*

The state standards of primary and basic secondary education, which define the requirements for the mandatory learning outcomes of education applicants among other things, state that the purpose of education is to develop natural abilities of children, their interests and talents, as well as the formation of competence. The article theoretically justifies the formation of cognitive competence based on intellectual sphere of activity and characterizes awareness and knowledge of reality, possession of a certain set of The notion of cognitive competence is specified, and attention is focused on the fact that teaching students with impaired intellectual development must be built in such a way that the children becomes able to transfer the acquired knowledge, abilities, and skills to new situations, really master academic subjects and better understand the environment. The diagnostic of the state of formation of cognitive competence in schoolchildren with intellectual development disorders. The main characteristics of readiness for learning (its process and content), ability to self-assessment, the formation of skills to perform educational tasks in different conditions are outlined.

The article presents the results of the study of the formation of cognitive competence of younger schoolchildren and young teenagers with intellectual disabilities and their normotypic age peers. The differences in the components of cognitive competence in two groups of schoolchildren have been revealed, and the necessity of specially organized educational process with the use of specific auxiliary means for students with impaired development to form key competences, in particular cognitive competence, has been substantiated.

Defined the prospect of the study, which will be to find and scientifically justify the content, methods and means of learning, allowing to effectively improve the level of cognitive competence of children with intellectual disability.

Постановка проблеми. Першочерговим завданням спеціальної школи, в якій навчаються діти з порушеннями інтелектуального розвитку, є забезпечення успішної їх соціалізації. Зокрема, у статті 12 Закону України «Про освіту» зазначено, що мета повної загальної середньої освіти полягає у всебічному розвитку, вихованні та соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, окрім цього, має прагнення до навчання впродовж життя та готово до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [6]. У зв'язку з цим актуальною стає проблема визначення змісту, структури, методів оцінки і формування ключових і предметних компетентностей у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Обов'язковим компонентом успішної соціалізації учнів із порушеннями інтелектуального розвитку є формування когнітивної компетентності, яка виступає основою для формування всіх ключових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить, що когнітивна компетентність розглядається як категорія, що відображає істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю і практичними діями дитини. Від сформованості когнітивної компетентності залежить ефективність здійснення пізнавальної діяльності, рівень домагань дитини, вміння виконувати різні види діяльності й ін.

У дослідження О. Леонтєва, П. Гальперіна, С. Рубінштейна та ін. означено, що саме молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування когнітивної компетентності. У цьому віці спостерігається позитивна динаміка розвитку пізнавальних процесів, таких як сприймання, мислення, уява, пам'ять. Навчальна діяльність, яка стає провідною на цьому віковому етапі, дає змогу вирішувати завдання щодо розвитку стійких пізнавальних потреб, продуктивних прийомів навчання, пізнавальних процесів, які набувають статусу самостійності та усвідомленості. На відміну від молодших школярів, провідним видом діяльності у молодших підлітків є спілкування з однолітками, тому інтерес до навчання у них знижується. У цей період підлітки стають конфліктними, що істотно впливає на освітній процес. Але цей віковий період характеризується формуванням готовності до самооцінювання, потребою в осмисленні діяльності, що свідчить про наявність у цьому віці необхідних умов для формування когнітивної компетентності.

Деякі аспекти вивчення когнітивної компетентності в контексті навчання висвітлені у наукових дослідженнях: Г. Блеч, В. Бондаря, І. Бежа, Л. Виготського, Т. Власової, А. Висоцької, І. Гладченко, А. Граборова, Н. Долгобородової, І. Дмитрієвої, Г. Дульнева, О. Дьячкова, В. Засенка, І. Єременка, Л. Прохоренко, О. Мякушко, В. Синьова, Н. Стадненко, С. Трикоз, О. Хохліної, О. Чеботарьової, Н. Ярмоли та ін. На думку цих учених, переорієнтація навчання на компетентнісний підхід полягає не у формальному оволодінні предметними вміннями й навичками, а у вмінні їх застосовувати у життєдіяльності.

На думку О. Вязової, когнітивна компетентність базується на когнітивних вміннях, відноситься до самостійної пізнавальної діяльності та поширюється не лише на навчальний процес, а й на сферу пізнання загалом. Дослідниця зазначає, що формування когнітивної компетентності може бути покладено в основу базового навчання, при якому учні оволодівають ключовими компетентностями в різних предметних сферах. У своєму дослідженні авторка виокремлює три компоненти когнітивної компетентності: пізнавальний – знання, операціонально-технологічний – уміння, а також ціннісно-смысловий – ціннісно-смыслові орієнтації [2].

Таким чином, можна стверджувати, що когнітивна компетентність розтлумачується як здатність до операційності, рефлексивності, самооцінки власних результатів, тобто вмінь самостійно сприймати мету діяльності, докласти вольових зусиль для досягнення позитивного результату, оперувати потрібними знаннями, виконувати практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному й творчому рівнях, володіти уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки тощо.

Питання, що стосуються розвитку компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, у своїх роботах висвітлювали В. Бондар, Л. Виготський, О. Гаврилов, І. Єременко, Л. Занков, М. Певзнер, С. Рубінштейн, В. Синьов та ін. Дослідники впевнені, що компетентнісний підхід у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку тісно пов'язаний з особистісно-орієнтованим, тобто потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі «для всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти, та діяльним, може бути реалізований лише в діяльності, у процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій.

Ідеї вчених, що засновані на компетентнісному підході, полягають у тому, що навички навчання, соціальні навички, навички вирішення проблем, організаційні навички та ін. повинні інтегруватися не лише в усі навчальні предмети, а й торкатися усього освітнього процесу. На їхню думку, для оцінки проблем дитини, а також для розроблення успішних програм навчання, важливо мати уявлення про вимоги, що пред'являються до когнітивної системи дитини, і здатності цієї системи для вирішення відповідних вимог.

За даними досліджень, несформованість пізнавальних інтересів в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються на всіх етапах процесу пізнання, внаслідок чого ці діти отримують неповні, а часом спотворені уявлення про навколишній світ. Серед недоліків когнітивного розвитку виділяють: низьку пізнавальну активність; безініціативність, невміння самостійно приймати рішення; труднощі у засвоєнні нової інформації; вузькість та фрагментарність сприймання тощо [1; 3; 5; 7; 8].

Мета статті полягає у визначенні стану сформованості когнітивної компетентності у молодших школярів та молодших підлітків з нормотиповим та порушеним розвитком.

Виклад основного матеріалу. На думку О. Лурії, В. Лебединського та інших, найбільш складними функціями головного мозку є когнітивні, саме завдяки їм забезпечується цілеспрямована взаємодія з навколишнім середовищем та здійснюється процес раціонального пізнання світу. Когнітивні функції (сприймання інформації, її обробка та аналіз, запам'ятовування і зберігання інформації, обмін інформацією, здійснення програми дій) тісно пов'язані з пізнавальними процесами.

Як зазначають Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Мирський, В. Синьов та інші, когнітивна компетентність має важливе значення для розвитку досвіду таких дітей у конкретній дисципліні чи предметній галузі та в життєдіяльності загалом. Автори наголошують, що тісний взаємозв'язок навчання і пізнання сприяє розумінню дитиною

навколишнього світу, а у процесі пізнання, аналізу і збору інформації учень робить висновки, що засновані на його мисленні.

У наукових працях українських дефектологів (В. Бондаря, Л. Вавіної, Л. Виготського, О. Граборова, Г. Дульнева, І. Єременка, Л. Занкова, Г. Мерсіанової, Б. Пінського, В. Синьовата ін.) зазначено, що:

– корекційну роботу під час роботи з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку треба спрямовувати (враховуючи первинні порушення) на вторинні порушення, які спричинені біологічними та/або соціальними факторами та виявляються у всіх психічних процесах, таких як сприймання, уява, пам'ять та мислення.

Поряд із цим досвід педагогічної практики вказує на те, що діти з порушеним інтелектом мають специфічну здатність запам'ятовувати, зберігати і відтворювати інформацію, на відміну від нормотипових учнів, вони повільніше запам'ятовують інформацію і швидко її забувають.

У школярів із порушеннями інтелектуального розвитку значно сповільнений розвиток здатності бачити та виокремлювати деталі із загальної картини. Вони зазнають труднощів з орієнтуванням у різних соціальних і навчальних ситуаціях. Діти не можуть повною мірою використовувати інформацію, що зберігається в їх пам'яті, час від часу пасивні і демонструють низький рівень зацікавленості.

З огляду на це, для перевірки рівня сформованості когнітивної компетентності у дітей з нормотиповим та порушеннями інтелектуального розвитку (далі – ППР) ми використали такі методики: «Встановлення причинно-наслідкового зв'язку між подіями», «Вивчення розуміння збереження кількості», «Пізнавальна потреба», «Який я?».

Розглянемо отримані результати.

За результатами досліджень учених, встановлення та розуміння взаємозв'язку між причиною та наслідком є важливою навичкою, яка використовується в усіх аспектах життя. Усвідомлення причин і наслідків вказує на взаємозв'язок між подіями, заснованими на причинах і результатах. Так, на думку Т. Гротцера, саме вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки дає змогу робити висновки і розуміти те, що відбувається навколо, розуміти як прості речі, так і наміри та поведінку інших людей [11].

Тобто вміння визначати причинно-наслідкові зв'язки є важливим компонентом когнітивної компетентності.

Методика «Встановлення причинно-наслідкового зв'язку між подіями» (Л. Фатіхова), яка була спрямована на виявлення рівня сформованості повноти та системності уявлень учнів про зв'язок між власними уявленнями про світ і шкільними вимогами; вмінь щодо висловлювання власної

думки; ставлення до вимог соціального оточення; формування пошукових вмінь шляхом встановлення причинно-наслідкового зв'язку.

Зміст методики містив завдання із серіями сюжетних малюнків (три серії по два малюнки в кожній). За процедурою методики, учень мав визначити зв'язок між сюжетними малюнками, розповісти, що трапилось і чому, що було спочатку, що сталося потім. Молодші школярі виконували завдання шляхом відповідей на запитання експериментатора, молодшим підліткам було запропоновано самостійно скласти розповідь про те, що вони бачать на малюнках. Під час ускладнень, які виникали в процесі дослідження у школярів, експериментатор надавав стимулюючу, часткову, розгорнуту або повну допомогу.

Результати методики дали змогу виявити рівні сформованості встановлення причинно-наслідкового зв'язку (див. табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка рівня сформованості встановлення причинно-наслідкового зв'язку в учнів із порушеним інтелектом та нормотиповим розвитком

рівні	молодші школярі		молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
високий	8%	97%	10%	100%
достатній	22%	3%	24%	
середній	31%		30%	
низький	39%		36%	

Аналіз отриманих результатів дає змогу стверджувати, що учні з порушенням інтелектуального розвитку мають набагато нижчі показники за оптимальним рівнем сформованості причинно-наслідкового зв'язку. Із загальної кількості молодших школярів з ППР 8% мають оптимальний рівень, у молодших школярів з НР – 97%. Результати молодших підлітків: 10% у учнів з ППР, проти 100% школярів із нормотиповим розвитком.

Достатній рівень сформованості встановлення причинно-наслідкового зв'язку: серед учнів із порушеннями інтелектуального розвитку 22% молодших школярів та 24% молодших підлітків. На відміну від їх однолітків із нормотиповим розвитком, серед молодших підлітків учнів з достатнім рівнем не виявлено, молодших школярів 3%.

Серед учнів із нормотиповим розвитком відсутні діти із зниженим і низьким рівнем сформованості встановлення причинно-наслідкового зв'язку, поряд із цим у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку із зниженим рівнем виявлено 31% молодших школярів та 30% молодших підлітків; з низьким рівнем – 39% молодших школярів та 36% молодших підлітків.

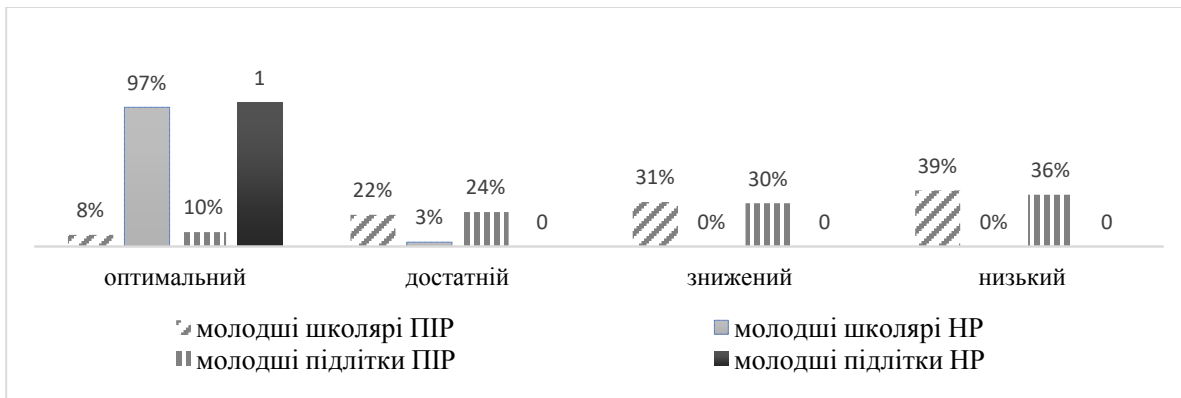


Рис. 1. Порівняння рівнів сформованості встановлення причинно-наслідкового зв'язку за методикою школярів з ППР та нормотиповим розвитком

На основі якісного аналізу можна стверджувати, що під час роботи з цією методикою дітям із ППР було необхідно значно більше часу для усвідомлення змісту сюжетних малюнків. Їм було важко зрозуміти причину та її наслідки. В багатьох випадках вони неправильно визначали причину, яка викликає наслідки. У разі якщо дитина асоціювала себе з персонажем на сюжетному малюнку, вона зверталася до власного досвіду, і це ставало перешкодою до встановлення причинно-наслідкового зв'язку на запропонованій серії малюнків. Школярі з ППР, звертаючи увагу на несуттєві фрагменти малюнка, розглядали їх як причини або взагалі розповідали лише про те, що їх зацікавило на зображенні. Якщо діти із нормотиповим розвитком з легкістю встановлювали «двосторонні» зв'язки, тобто від причини до наслідку та від наслідку до причини, то учні з ППР наслідок визначали як причину.

Аналізуючи отримані дані, можна стверджувати, що розуміння наслідків і причинно-наслідкових зв'язків у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку ускладнено, їм складно розрізнити важливі і менш важливі ознаки та властивості.

Методика «Вивчення розуміння збереження кількості» (Л. Фатіхова) була спрямована на вивчення здібностей дітей використовувати допомогу дорослого під час вирішення пізнавальної задачі; здатності до концентрації уваги; сформованості пошукових умінь.

Матеріал методики містив п'ять різнокольорових смужок певного розміру та зображення на двох смужках, на одній було зображено 5 м'ячів, на іншій – 5 іграшкових авто. На обох смужках зображення були розташовані в один ряд, але малюнок з автомобілями візуально здається довшим, ніж із м'ячами.

Експериментатору необхідно було запропонувати учню подивитися одразу на дві смужки із зображеннями та дати відповідь, чого більше: м'ячів чи автомобілів.

За виконання завдання дитина могла отримати від 0 до 4 балів, які виставлялися, враховуючи міру надання експериментатором допомоги. Якщо учень виконав завдання самостійно, він отримав 4 бали; виконання завдання із використанням стимулюючої та (або) часткової допомоги передбачало 3 бали; використання учнем розгорнутої чи повної допомоги для виконання завдання – 2 бали; 1 бал учень отримував у разі виконання завдання після отримання всіх видів допомоги та відповідно 0 балів – учень не зміг виконати завдання після отримання всіх видів допомоги.

Таблиця 2

Результати методики «Вивчення розуміння збереження кількості»

бали	молодші школярі		молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
4	-	100%	5%	100%
3	-	-	12%	-
2	7%	-	13%	-
1	21%	-	25%	-
0	72%	-	45%	-

За результатами методики (табл. 2) можна говорити, що, на відміну від дітей із нормотиповим розвитком, які всі справилися з завданням легко, без допомоги дорослого, серед дітей із порушеним розвитком максимальну кількість балів змогли отримати 5% молодших підлітків із ППР.

Серед молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку 12% виконали завдання після того, як експериментатор запропонував полічити предмети на кожній із карток.

Виконали завдання після отримання розгорнутої чи повної допомоги: молодші школярі з ППР 7% та 13% молодших підлітків із ППР.

Серед обох вікових категорій дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, які змогли виконати завдання використавши всі види допомоги,

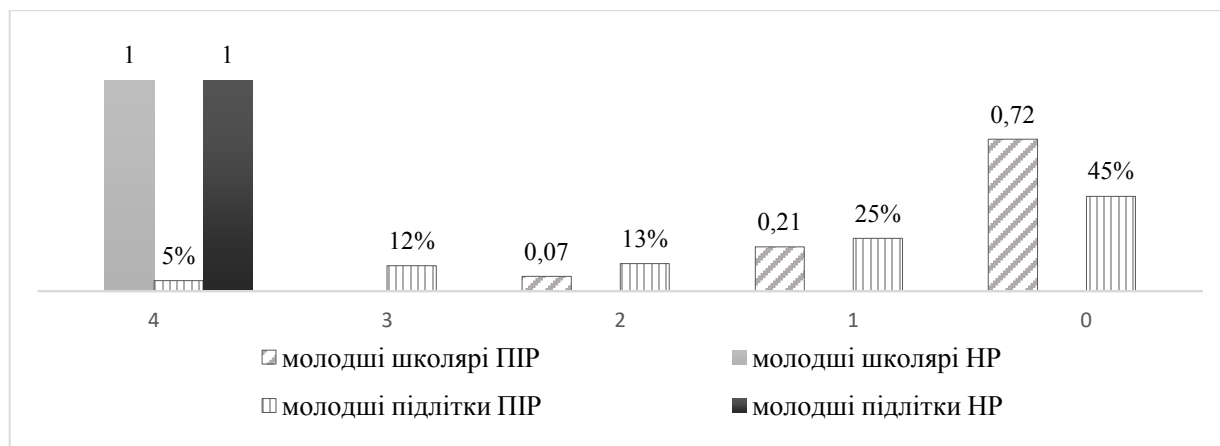


Рис. 2. Порівняльні результати за методикою «Вивчення розуміння збереження кількості»

виявлено 21% молодших школярів та 25% молодших підлітків.

Не змогли виконати завдання під час отримання всіх видів допомоги з боку експериментатора 72% молодших школярів з ПП та 45% молодших підлітків із ПП в результаті отримали 0 балів.

Підсумовуючи отримані результати, можемо стверджувати, що учням із ПП притаманне загальмоване осмислення чисел і кількості – важко пов'язати абстрактний сенс числа із конкретним значенням певної кількості. Окрім того, вони мають проблеми з обробкою та осмисленням візуальної інформації, розумінням того, що вони бачать. Недоліки у візуально-просторовій обробці можуть ускладнювати вивчення просторових понять та впливати на здатність «читати» мову тіла і невербальні сигнали, такі як тон голосу, міміка або особистий простір.

Методика «Пізнавальна потреба» (В. Юркевича), за допомогою якої було визначено наявність певного інтересу учнів до отримання нових знань, умінь і навичок, внутрішню цілеспрямованість та рівень потреби використовувати різні способи дії до наповнення знань та розширення кругозору.

На сім запитань, які містяться у методиці, відповіді надавали педагоги. Інтенсивність

пізнавальної потреби визначалася за сумою балів: 19–35 балів – потреба виражена сильно; 14-19 балів – достатньо; менше 14 балів – слабо. Залежно від характеру відповіді бали виставлялися таким чином: «позитивна» – 5 балів, «нейтральна» – 3 бали, «негативна» – 1 бал.

Таблиця 3

Оцінка рівня пізнавальної потреби
(В. Юркевич)

інтенсивність виразності пізнавальної потреби	молодші школярі		молодші підлітки	
	ПП	НР	ПП	НР
сильна		27%	5%	21%
достатня	24%	59%	25%	70%
слабка	76%	14%	70%	9%

Результати свідчать про те, що у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку недостатньо сформовано пізнавальні потреби. У молодших школярів із ПП пізнавальна потреба на високому рівні не виражена, у молодших підлітків з ПП – 5%. Серед учнів із нормотиповим розвитком, у яких інтенсивність виразності пізнаваль-

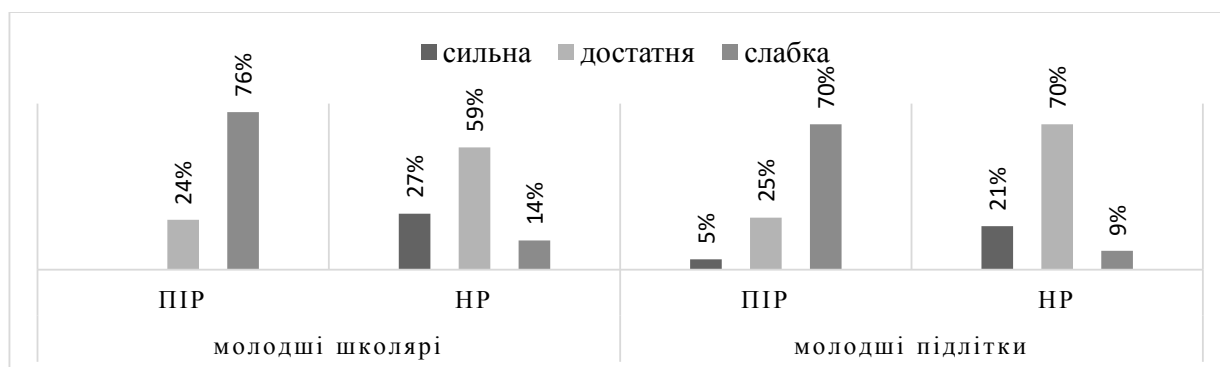


Рис. 3. Порівняльні результати за методикою «Пізнавальна потреба» (В. Юркевича)

ної потреби сильна, 27% молодших школярів, 21% молодших підлітків.

На достатньому рівні пізнавальна потреба, що свідчить про те, що учні загалом ставляться позитивно до освітнього процесу, у 24% молодших школярів із ППР і 25% молодших підлітків із ППР. Інтенсивність виразності пізнавальної потреби у дітей із нормотиповим розвитком на достатньому рівні у 59% молодших школярів, 70% молодших підлітків.

Серед школярів, яким не подобається навчальна діяльність і вони не розуміють, навіщо їм потрібно навчатися, тобто зі слабкою виразністю пізнавальної потреби, виявлено 76% молодших школярів із ППР і 70% молодших підлітків із ППР. Серед учнів із нормотиповим розвитком: 14% – молодших школярів, 9% – молодших підлітків.

За отриманими результатами методики треба сказати, що учням із порушеннями інтелектуального розвитку притаманне недорозвинення пізнавальних інтересів. На відміну від учнів із нормотиповим розвитком, вони не відчують потреби у пізнанні, а це спотворює уявлення про навколишній світ.

Отже, є необхідність розвитку у дітей із ППР пізнавальних навичок для розуміння причинно-наслідкових зв'язків, посилення пізнавального інтересу для покращення рівня засвоєння знань, підвищення якості розумової діяльності.

З огляду на те, що в умовах компетентнісного підходу оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами базується на оцінюванні в учнів соціально значущих умінь, зокрема когнітивних компетенцій, вмінь самостійно планувати свої освітні результати й можливості, ми застосували методику «Який я?» (модифікація О. Богданова). Методика передбачала визначення адекватності самооцінки школярів та виявлення рівня усвідомлення моральних категорій дітьми.

За методикою учні мали відповісти на десять запитань експериментатора про те, як вони себе сприймають і оцінюють. Методика проводилася таким чином: експериментатор ста-

вив запитання за десятьма різними позитивними якостями особи. Оцінки, які надавала собі дитина, заносилися у відповідні колонки протоколу, а потім переводилися у бали. За відповідь «так», учні отримували 1 бал, «не знаю» або «іноді» – 0,5 балів, «ні» – 0 балів. Рівень самооцінки визначався за загальною сумою балів, що були отримані дитиною за усіма якостями. Відповідно, 10 балів – високий рівень, 8–9 балів – достатній рівень, 4–7 балів – середній рівень, 2–3 бали – низький рівень, 0–1 бал – дуже низький рівень.

Таблиця 4

Оцінка рівнів адекватності самооцінки школярів та виявлення рівня усвідомлення моральних категорій дітьми

рівні	молодші школярі		молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
ВР	75%	62%	42%	61%
ДР	22%	35%	47%	32%
СР	3%	3%	11%	7%
НР	-	-	-	-
ДНР	-	-	-	-

Скорочення в таблицях: ВР – високий рівень, ДР – достатній рівень, СР – середній рівень, НР – низький рівень, ДНР – дуже низький рівень

За результатами методики «Який Я?» серед учнів із нормотиповим розвитком високий рівень самооцінки виявлено у 62% молодших школярів та 61% молодших підлітків. Найбільша частка учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, молодші школярі (75%) і молодші підлітки (42%) теж мають високий рівень самооцінки особистості. Такі результати свідчать про те, що учні з порушенням інтелектуального розвитку неадекватно оцінюють свої особистісні якості та не можуть об'єктивно оцінити свої недоліки.

Достатній рівень самооцінки виявлено у 22% молодших школярів із ППР, 47% молодших підлітків з ППР. Серед учнів із нормотиповим роз-

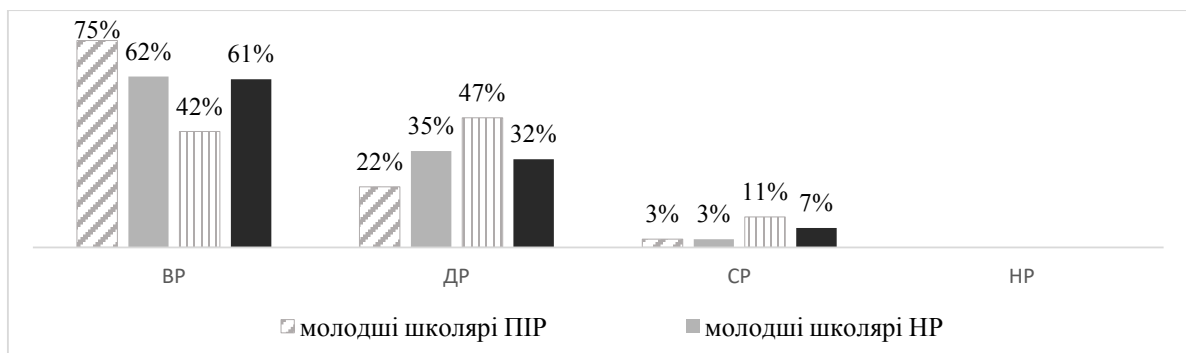


Рис. 4. Порівняльні результати за методикою «Який я?»

витком молодших школярів із достатнім рівнем – 35%, молодших підлітків – 32%.

Середній рівень адекватності самооцінки та усвідомлення моральних категорій дітьми становить 3% як у молодших школярів з ППР, так і у їх однолітків з нормотиповим розвитком. У молодших підлітків з ППР – 11%, молодші підлітки з нормотиповим розвитком – 7%.

У процесі опрацювання бланків фіксації результатів виявлено, що серед учнів із порушеннями інтелектуального розвитку та нормотиповим розвитком відсутні діти з низьким і дуже низьким рівнем самооцінки.

У процесі проходження методики діти з порушеннями інтелектуального розвитку швидко і задоволенням обирали позитивні якості особистості, доволі часто вони суперечили реальній картині.

Учні з нормотиповим розвитком, як молодші школярі, так і молодші підлітки, намагалися аналізувати якості щодо себе.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, підсумовуючи результати дослідження когнітивної компетентності, ми можемо ствер-

джувати, що дітям із порушеннями інтелектуального розвитку складно орієнтуватися в навчальних ситуаціях, важко використовувати інформацію, що зберігається в їхній пам'яті. Мисленнєві процеси, засвоєння навчальної інформації в нових освітніх ситуаціях відбуваються з меншою швидкістю і на більш низькому рівні, ніж у їхніх однолітків із нормотиповим розвитком. У школярів із порушеннями інтелектуального розвитку виникають об'єктивні труднощі з когнітивною обробкою, їм складно узагальнювати, переносити і застосовувати набуті знання, уміння та навички до нових ситуацій і контекстів. На відміну від учнів із нормотиповим розвитком, дітям із порушеннями інтелектуального розвитку необхідний спеціально організований освітній процес із використанням конкретних допоміжних засобів.

На перспективу продовження дослідження може полягати у пошуку і науковому обґрунтуванні змісту, методів і засобів навчання формування когнітивної компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. / под ред. Т.А. Власовой. Москва: Педагогика, 2009. 186 с.
2. Вязова Е.В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий (на примере обучения математике). Нижний Тагил, 2009. 140 с.
3. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. Київ: Вища школа, 1985. 326 с.
4. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. /авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. за наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.
5. Певзнер М.С. Причины умственной отсталости / под ред. А. И. Дьячкова. Москва : Учпедгиз, 1960. 77 с.
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.04.2021).
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1986. 192 с.
8. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психология разумово відсталої дитини: підручник. Київ: «Знання», 2008. 359 с.
9. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГТУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.; 65 карт.
10. Erez G. & Peled I. Cognition and metacognition: Evidence of higher thinking in problem solving of adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 2001. № 36. P. 83–93.
11. Grotzer T. A. Learning to Understand the Forms of Causality Implicit in Scientifically Accepted Explanations, *Studies in Science Education*. 2003. № 39. Режим доступу: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057260308560195>
12. Piaget J. The Language and Thought of the Child, Routledge & Kegan-Paul, London, UK, 3rd edition, 1962.
13. Weinert F.E., Schooling: Impact on Cognitive and Motivational Development, Editor(s): Neil J. Smelser, Paul B. Baltes, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon, 2001, Pages 13589-13594 <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02327-5>.

REFERENCES

1. Vygotskii, L.S. (2009) *Osnovy defektologii*. [The Fundamentals of Defectology] / pod red. T.A. Vlasovoi. Moskva: Pedagogika. 186 s.
2. Viazovova, E.V. (2009) *Formirovanie kognitivnoi kompetentnosti u uchashchikhsia na osnove alternativnogo vybora uchebnykh deistvii (na primere obuchenii matematike)* [Formation of cognitive competence in students on the basis of alternative choices of learning activities (on the example of teaching mathematics)]. Nizhnii Tagil. [in Russian].
3. Eremenko, I.G. (1985) *Oligofrenopedagogika*. [Oligophrenopedagogy] Kiiv: Vishcha shkola. 326 s.
4. Chebotarova O., Blech, H., Bobrenko, I., Hladchenko, I., Miakushko, O., Trykoz, S. et al. *Osoblyvosti realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v osviti ditei z intelektualnymy porushenniamy* [Features of the Competency-Based Approach in the Education of Children with Intellectual Disabilities] Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
5. Pevzner, M.S. (1960) *Prichiny umstvennoi otstalosti* [Causes of mental retardation]/ pod red. A. I. Diachkova. Moskva : Uchpedgiz, 77 s.
6. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [Law of Ukraine On Education]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
7. Rubinshtein, S. Ia. (1986) *Psikhologiiia umstvenno otstalogo shkolnika* [The Psychology of the Mentally Retarded Schoolchildren]: uchebnoe posobie. Moskva : Prosveshchenie, 192 s.
8. Synov V.M., Matvieieva M.P., Khokhlina O.P. (2008) *Psykhologhiia rozumovo vidstaloi dytyny* [Psychology of a Mentally Retarded Child] : pidruchnyk. Kyiv: «Znannia». 359 s.
9. Fatikhova, L.F. (2011) *Diagnosticheskii kompleks dlia psikhologo-pedagogicheskogo obsledovaniia detei s intellektualnymi narusheniami* [Diagnostic complex for psychological and pedagogical assessment of children with intellectual disabilities]. Ufa. [in Russian].
10. Erez, G., Peled, I. (2001) Cognition and metacognition: Evidence of higher thinking in problem solving of adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36. pp. 83–93.
11. Grotzer, T.A. (2003) Learning to Understand the Forms of Causality Implicit in Scientifically Accepted Explanations, *Studies in Science Education*, 39, 174. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057260308560195>.
12. Piaget, J. (1962) *The Language and Thought of the Child*. Routledge & Kegan-Paul, London, UK, 3rd edition.
13. Weinert, F.E. (2001) Schooling: Impact on Cognitive and Motivational Development, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Pergamon. pp. 13589-13594. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02327-5>.

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК [378.016:373.5.011.3-051]:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-20>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ

Боровець О. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет
вул. Пластова, 31, Рівне, Україна
orcid.org/0000-0002-0722-3317
olena.borovets@rshu.edu.ua*

Яковишина Т. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет
вул. Пластова, 31, Рівне, Україна
orcid.org/0000-0001-9507-3621
tetiana.yakovyshyna@rshu.edu.ua*

Ключові слова:

*компетентність, професійна
компетентність майбутнього
педагога, моделювання,
модель, технологія
моделювання професійної
діяльності.*

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної педагогіки вищої школи – формуванню професійної компетентності майбутнього педагога як системотвірної основи діяльності фахівця, яка поєднує його теоретичну та практичну готовність до виконання професійно-педагогічних функцій. Виокремлено основні складники досліджуваного поняття: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, аксіологічний, індивідуально-особистісний. У дослідженні зазначається, що професійна компетентність педагога починає формуватися в процесі оволодіння фахом під час навчання у ЗВО; відстоюється думка про те, що дієвим засобом підвищення ефективності досліджуваного процесу є моделювання.

Дослідницями розкривається сутність понять «моделювання», «модель», «педагогічне моделювання», вказується на багатоаспектність застосування методу моделювання у педагогічній теорії та практиці.

У статті зазначається, що педагогічному моделюванню підлягають усі компоненти процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога (цільовий, змістовий, діяльнісний, контрольньо-результативний), що дає змогу викладачеві дослідити, спроектувати та відтворити суттєві ознаки та складники певного педагогічного явища чи процесу. Охарактеризовано особливості моделювання викладачем основних компонентів професійної компетентності майбутнього педагога в освітньому процесі ЗВО. Акцентовано увагу на тому, що на всіх етапах формування професійної компетентності майбутнього педагога доцільно застосовувати технологію моделювання професійної діяльності, сутність якої полягає в тому, що здобувачі освіти у спеціально створених ситуаціях імітують різні види педагогічної діяльності.

У публікації доводиться, що ефективність процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога залежить від якості організації спеціальної діяльності, спрямованої на її моделювання, до якої варто долучати всіх учасників освітнього процесу.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER BY MEANS OF MODELLING

Borovets O. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary, Inclusive and Higher Education Pedagogy
Rivne State University of the Humanities
Plastova str., 31, Rivne, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0722-3317
olena.borovets@rshu.edu.ua*

Yakovyshyna T. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary, Inclusive and Higher Education Pedagogy
Rivne State University of the Humanities
Plastova str., 31, Rivne, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9507-3621
tetiana.yakovyshyna@rshu.edu.ua*

Key words: *competence, professional competence of the future teacher, modelling, model, professional modelling technology.*

The article is devoted to the actual problem of modern pedagogy of higher education – the formation of a professional competence of the future teacher as a systematic basis of the activities of a specialist. The main components of the investigated concept are outlined: motivational, cognitive, activity, axiological, individual-personality. The study states that the professional competence of the teacher begins to be formed in the process of mastering the specialty during training; defended opinion that an effective means of increasing the effectiveness of the investigated process is modelling.

Researchers reveal the essence of the concepts of “modelling”, “model”, “pedagogical modelling”, indicate a multicasts of the use of the method of modelling in pedagogical theory and practice.

The article states that the pedagogical modelling is subject to all components of the process of forming a professional competence of the future teacher, which allows the teacher to explore, to tailor and reproduce significant features and components of a certain pedagogical phenomenon or process. The peculiarities of modelling the teacher of the main components of the professional competence of the future teacher in the educational process are characterized. It is emphasized that at all stages of formation of the professional competence of the future teacher, it is expedient to use the technology of modelling professional activity, the essence of which is that the applicants of education in specially created situations simulate various types of pedagogical activities. The publication proves that the effectiveness of the process of forming a professional competence of the future teacher depends on the quality of the organization of special activity aimed at its modelling, which should be involved in all participants in the educational process.

Постановка проблеми. Євроінтеграційні, глобалізаційні процеси, які інтенсифікувалися в різних сферах життя українського суспільства у ХХІ ст., суттєво відобразилися на ключових підходах до реформування системи вищої освіти, на постановці мети і завдань вищої школи. Зміщення акцентів із процесу на результат навчання актуалізувало проблему компетентнісного підходу,

що передбачає формування у здобувачів вищої освіти компетентностей, які включають здатність застосовувати здобуті знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації в реальних життєвих та професійних ситуаціях, а також здатність до самоосвіти та саморозвитку [4]. Закономірно, що досягнення нової мети потребує застосування нових форм, засобів, методів освітньої діяльності.

Процес формування професійної компетентності майбутнього педагога – складний за структурою та багатофункціональний за змістом. Підвищити його якість та результативність в умовах освітнього процесу ЗВО можна за допомогою інтегративних системних засобів, дієвим серед яких вважаємо моделювання. Сучасні дослідники зазначають, що «моделювання як метод міцно увійшов у практику дослідження проблем підготовки та професійної діяльності фахівців останнім часом. Це явище не данина моді, а об'єктивна необхідність, що пов'язана: по-перше, з ускладненням професійної діяльності фахівців; по-друге, зі стрімкою зміною змісту діяльності та вимог, що висуваються до неї; і по-третє, з необхідністю глибокого усвідомлення змін усієї системи підготовки кадрів» [7, с. 23].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Формування професійної компетентності майбутнього педагога – стратегічне завдання сучасної вищої педагогічної освіти. Зважаючи на високу актуальність та значущість зазначеної проблеми, її вивченню присвячено чимало досліджень. У працях С. Вітвіцької, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, Т. Сорокіної, В. Серикова, А. Хуторського та інших розглядаються сутність, структура, компоненти професійної компетентності педагога, різні аспекти її формування у здобувачів вищої освіти в процесі професійної підготовки.

Аналіз наукових джерел свідчить, що моделювання як метод наукового дослідження, пізнавальної та управлінської діяльності широко застосовується в різних галузях науки, зокрема і в педагогіці. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики моделювання відіграє важливу роль та виконує низку функцій, що доведено вітчизняними та зарубіжними вченими. Так, Є. Лодатко вивчає різні аспекти й особливості моделювання в педагогіці; О. Пономарьов, С. Заветний аналізують соціальний складник у моделюванні діяльності фахівця. У працях О. Борисової, Л. Карасьової, І. Сабатовської, О. Столяренко досліджуються теоретичні основи моделювання діяльності викладача ЗВО. Проблеми моделювання професійної діяльності фахівців висвітлюються в наукових працях А. Вербицького, С. Вітвіцької, В. Загвязинського, Л. Семушиної та інших.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами моделювання висвітлено не досить повно, що зумовлює потребу в обґрунтуванні тих умов цього процесу, які забезпечують його ефективність.

Формулювання цілей статті – розкрити сутність поняття «моделювання» та дослідити можливість застосування педагогічного моделювання

з метою підвищення ефективності процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога під час навчання у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У низці нормативно-правових документів, які регулюють професійну діяльність педагога (Закон України «Про освіту», Концепція «НУШ», професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» та ін.), визначено вимоги до загальних та фахових компетентностей учителя та викладача сучасного закладу освіти. У науковій літературі професійну компетентність педагога розглядають як системотвірну основу діяльності фахівця, що поєднує його теоретичну та практичну готовність до виконання професійно-педагогічних функцій.

Нині немає єдиного підходу до визначення структури професійної компетентності педагога, оскільки це поняття багатоаспектне та динамічне, зазнає впливів та змін у тісному взаємозв'язку із розвитком педагогічної науки та практики. С. Вітвіцька на основі аналізу праць І. Зимньої, В. Серикова, А. Хуторського виділяє такі основні складники досліджуваного поняття: мотиваційний (готовність до прояву компетентності, професійна мотивація); когнітивний (володіння знаннями – систематизованою інформацією про об'єкти, процеси та явища навколишньої дійсності, зафіксованою у свідомості); діяльнісний (володіння уміннями, необхідними способами діяльності та навичками); аксіологічний (сформованість професійних ціннісних орієнтацій – системи цінностей та установок, ставлень до явищ і процесів) [1, с. 195]. Також важливим компонентом є індивідуально-психологічні особливості особистості – характер, темперамент, специфіка перебігу психічних пізнавальних процесів, індивідуальний стиль діяльності та поведінки.

Професійна компетентність педагога починає формуватися в процесі оволодіння фахом під час навчання у ЗВО і продовжує розвиватися впродовж усього життя. Аналіз наукових праць, нормативно-правової бази, власний досвід педагогічної діяльності дозволяють виділити як найважливіші такі компоненти процесу формування професійної компетентності: цільовий, змістовий, діяльнісний, контрольно-результативний. Вважаємо, що реалізація зазначених вище компонентів буде ефективною за умови їх чіткого планування та організації із застосуванням методу моделювання, оскільки «створення доцільної й ефективної педагогічної системи неможливе без спеціальної діяльності, спрямованої на її моделювання, до якої, як правило, долучаються всі учасники педагогічного процесу» [8, с. 11].

Поняття «моделювання», «модель» потрапили в педагогічну науку та практику з інших галузей знань. Так, С. Вітвіцька зазначає, що моделювання в широкому розумінні – це «особливий пізнавальний процес, метод теоретичного, практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає чи створює схожий із ним допоміжний об'єкт – замісник (модель), досліджує його» [6, с. 17–18]. Модель відносять до ключових понять теорії пізнання; це «будь-який уявний, знаковий чи матеріальний образ оригіналу» [8, с. 10]. На думку І. Зязюна, модель у педагогіці – це «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта» [3, с. 211].

У процесі педагогічного моделювання відбувається дослідження і відтворення суттєвих ознак та складників певного педагогічного явища чи процесу за допомогою моделі, яка є її аналогом, представленим у знаково-символічній формі, і дає нову інформацію про об'єкт [2; 5]. А. Теплицька акцентує, що «модель у педагогічному процесі – це не тільки відображення деякого стану педагогічної реальності, а й форма діяльності, яка передбачається...» [9, с. 427]. Співзвучними є твердження і С. Вітвіцької про те, що «науково обґрунтована модель певного процесу покликана відтворювати не лише його статику, а й динаміку, дозволяє прогнозувати його розвиток та майбутній позитивний результат» [6, с. 18].

Застосування моделювання в педагогічній науці та практиці має декілька аспектів: гносеологічний, загальнометодологічний, психологічний. Сутність гносеологічного аспекту полягає в тому, що «модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища»; загальнометодологічний аспект дозволяє «оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису і вивчення»; психологічний аспект дає змогу описати різні складники «навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності» [7, с. 25–27].

Педагогічному моделюванню підлягають усі компоненти процесу професійної підготовки фахівця у ЗВО, зокрема і процес формування професійної компетентності майбутнього педагога. Проектувальну, організаційну, управлінську функції у цьому процесі відіграє викладач, який здійснює моделювання на всіх етапах з урахуванням тривалості навчання здобувачів освіти, переліку освітніх компонент у навчальних планах

підготовки фахівця, наявності різних видів та тривалості педагогічної практики, обсягів аудиторної та самостійної роботи студентів тощо.

У процесі моделювання викладач ЗВО повинен усвідомлювати, що постановка мети – формування професійної компетентності майбутнього педагога – задекларована у низці нормативно-правових документів, серед яких ключовими є стандарти вищої освіти, де вказуються інтегральні, загальні та фахові компетентності, якими повинен володіти випускник. Очікуваним результатом процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога є належна підготовка здобувачів вищої освіти до виконання професійних функцій та видів діяльності в динамічних і часто непередбачуваних умовах закладу освіти.

Змістовий компонент процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога моделюється викладачем на основі освітньо-професійної програми, яка є моделлю професійної та освітньої підготовки фахівця відповідної спеціальності та ступеня вищої освіти. Моделювання змісту здійснюється чітко та логічно з урахуванням поставлених цілей, що забезпечується відбором відповідної навчальної інформації, дидактичних матеріалів, конкретних прикладів із життя, які сприяють формуванню когнітивної та діяльнісної складових частин професійної компетентності, а також особистісних характеристик фахівця. Змістовий компонент моделюється та фіксується у відповідній навчально-програмній документації, зокрема, робочій програмі навчальної дисципліни, у силабусі курсу тощо.

Моделювання діяльнісного та контрольного-результативного компонентів процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога включає моделювання навчальних занять (лекційних, практичних, лабораторних), самостійної роботи студентів, різних методів та прийомів діяльності на заняттях і форм контролю.

У науково-методичній літературі зазначається, що «у моделюванні лекційних занять викладач зобов'язаний дотримуватися робочої навчальної програми щодо вибору тем, але не обмежуватися у трактуванні навчального матеріалу, у формах і засобах доведення його до студентів» [8, с. 47]. Моделюючи аудиторні заняття, викладач повинен запланувати проведення різних за змістом та принципами викладання їх видів, а також враховувати основні вимоги: актуальність та високий науковий рівень інформації, посилання на нормативно-правову базу, органічний зв'язок теорії з практикою; рекомендації до самостійного вивчення тих чи інших тем, необхідних для практичної роботи. Варто запланувати та впроваджувати елементи інноваційних технологій навчання, аналіз проблемних ситуацій, проводити рольові та ділові

ігри, інші активні форми роботи, які забезпечуватимуть формування мотиваційного та діяльнісного компонентів професійної компетентності.

Моделювання самостійної роботи студентів передбачає включення до моделі цього процесу постановку цілей, укладання системи завдань, надання рекомендацій щодо їх виконання, формування чітких критеріїв оцінювання результатів роботи студентів, а також чіткі уявлення про очікувані результати. Практично доведено, що результативність самостійної роботи студентів значною мірою залежить від способів її організації, змістовності, обсягів та різноплановості завдань. Моделювання різних видів контролю ефективності процесу формування професійної компетентності передбачає обґрунтування критеріїв, показників, рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього педагога, підбір відповідних методик діагностики.

На всіх етапах формування професійної компетентності майбутнього педагога доцільно застосовувати технологію моделювання професійної діяльності, сутність якої полягає в тому, що здобувачі освіти у спеціально створених ситуаціях імітують різні види педагогічної діяль-

ності, демонструючи засвоєні знання та вміння їх застосовувати на практиці, виконуючи певні дії, самостійно приймаючи рішення. Практика застосування цієї технології доводить її ефективність: у студентів систематизуються цілісні уявлення про майбутню професію, удосконалюються вміння та навички виконання професійних функцій, формуються важливі професійні та особистісні якості.

Висновки та перспективи подальших розробок. Отже, зважаючи на велике значення формування професійної компетентності майбутнього педагога у процесі підготовки конкурентоздатного фахівця, необхідно послуговуватися новими методами, засобами, технологіями, серед яких – моделювання. Педагогічне моделювання дозволяє цілісно відобразити зміст, структуру, взаємозв'язки складників певного явища чи процесу педагогічної реальності, отримати інформацію про їх попередній, актуальний і майбутній стан, перспективи функціонування та розвитку.

Подальших досліджень, на нашу думку, потребує створення та реалізація інноваційних моделей процесу підготовки майбутнього педагога в умовах сучасного ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 192–222.
2. Вішнікіна Л. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*. 2008. № 7–8 (86–87). С. 80–84.
3. Зязюн І. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Київ–Ченстохова, 2012. Вип. 6. С. 209–222.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. Київ : Освіта. 2004. 164 с.
5. Лодатко Є. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку* : е-журнал. 2010. Випуск № 1. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 20.03.2021).
6. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. Євенок, 2019. 304 с.
7. Сабатовська І., Кайдалова Л. Моделювання діяльності фахівця : навчальний посібник. Харків : НФаУ, 2014. 180 с.
8. Столяренко О., Столяренко О. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
9. Теплицька А. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 6. С. 181–191.

REFERENCES

1. Vitvytska, S. (2016). Profesiografichniy pidkhid u pidhotovtsi maibutnix mahistriv osvity v konteksti informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Professional approach in the preparation of future masters in the context of information and communication technologies]. *Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhytteivoho navchannia* [Theory and practice of professional skills in terms of purposeful learning]. Zhytomyr: Ruta, pp. 192–222.
2. Vishnikina, L. (2008). Pedagogichne modeliuвання yak osnova proektuvannia osvithnikh protsesiv [Pedagogical modelling as a basis for designing educational processes]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, No. 7–8 (86–87), pp. 80–84.

3. Ziaziun, I. (2012). *Filosofia pedahohichnoho svitohliadu* [Philosophy of pedagogical worldview]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia*. Kyiv–Chenstokhova, Vol. 6, pp. 209–222.
4. Ovcharuk, O. (ed.) (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
5. Lodatko, Ye. (2010). *Modeliuvannia v pedahohitsi: tochky vidliku* [Modelling in pedagogy: starting points]. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku* [Pedagogical science: history, theory, practice, development trends] (electronic journal), Vol. 1. Retrieved from: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (accessed 20 March 2021).
6. Vitvytska, S. (ed.) (2019). *Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv* [Modelling of professional training in the context of European integration processes]. Zhytomyr: O. Yevenok. [in Ukrainian].
7. Sabatovska, I., Kaidalova, L. (2014). *Modeliuvannia diialnosti fakhivtsia* [Modelling the activities of a specialist]. Kharkiv: NFaU [in Ukrainian].
8. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O. (2015). *Modeliuvannia pedahohichnoi diialnosti u pidhotovtsi fakhivtsia* [Modelling of pedagogical activity in specialist training]. Vinnytsia: “Nilan-LTD” [in Ukrainian].
9. Teplytska, A. (2015). *Model i modeliuvannia v profesiinii osviti maibutnikh uchyteliv* [Model and modelling in the professional education of future teachers]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. Vol. 6, pp. 181–191.

**VECTORS OF IMPLEMENTATION OF THE PROCESS
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS BY MEANS
OF THE OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER
AND POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION**

Voitovska O. M.

*Doctor in Education, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Adult Education
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1814-5895
ovoitovskaya@ukr.net*

Key words: *professional development of teachers, postgraduate pedagogical education, continuing education, adult education, lifelong learning.*

The article based on the analysis of scientific and pedagogical literature shows that in the last two decades a significant paradigm of the education systems development in many countries is the openness of the educational environment, the dissemination of principles which is manifested in the implementation of openness requirements in the standards of activity not only of public and state educational institutions but also of entire national educational systems. It is noted that the construction of an open education system becomes the leading strategy for the development of adult education in general and a postgraduate pedagogical strategy in particular, as it is based on the worldview and methodological foundations of openness and continuity of the learning process. This has become especially relevant in the current realities of the Covid-2019 pandemic. It is indicated that the new quality of domestic institutions of higher and postgraduate pedagogical education is formed due to the introduction of the requirements specified in the current normative-legal, organizational-administrative, and conceptual-program state documents. As a result of creating an educational environment in institutions of higher and postgraduate pedagogical education, the professional development of teachers in priority areas should be ensured. In this case, the emphasis is on taking into account the impact of integration processes that contribute to the introduction of innovations in the process of professional development of teachers in higher and postgraduate pedagogical education. It is established that open education is a complex social system, the feature of which is its ability to respond to rapidly changing socio-economic situations, personal and general educational needs, and requests. Its main principles are openness and continuity of the epistemological process, and the basis is systematic, controlled, enhanced independent work of students in a convenient place according to an individual curriculum or schedule, using a set of special teaching aids and the ability to communicate with teachers and students. The definition of the concept “open educational environment of professional development of teachers in institutions of postgraduate pedagogical education” is given.

ВЕКТОРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Войтовська О. М.

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри освіти дорослих

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ, Україна

orcid.org/0000-0002-1814-5895

ovoitovskaya@ukr.net

Ключові слова: *професійний розвиток учителів, післядипломна педагогічна освіта, неперервна освіта, освіта дорослих, освіта упродовж життя.*

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено, що в останні два десятиліття істотною парадигмою розвитку систем освіти у багатьох країнах є відкритість освітнього середовища, поширення принципів якої проявляється у впровадженні вимог відкритості у стандартах діяльності не лише громадських і державних освітніх установ, а й цілих національних освітніх систем. Зазначено, що побудова системи відкритої освіти стає провідною стратегією розвитку освіти дорослих загалом та післядипломної педагогічної зокрема, оскільки ґрунтується на світоглядних і методологічних основах відкритості та неперервності процесу пізнання. Це стало особливо актуальним у сучасних реаліях пандемії COVID-2019. Вказано, що нова якість вітчизняних закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти формується завдяки впровадженню вимог, зазначених у чинних нормативно-правових, організаційно-управлінських та концептуально-програмних державних документах. У результаті створення освітнього середовища в закладах вищої та післядипломної педагогічної освіти має бути забезпечений професійний розвиток учителів з пріоритетних напрямів. У цьому разі акцент робиться на врахування впливу інтеграційних процесів, що сприяють впровадженню інновацій у процес професійного розвитку вчителів в умовах вищої та післядипломної педагогічної освіти. Встановлено, що відкрита освіта – це складна соціальна система, особливістю якої є її здатність реагувати на швидкозмінні соціально-економічні ситуації, персональні та загальні освітні потреби і запити. Головні її принципи – відкритість і неперервність гносеологічного процесу, а основою є планомірна, контрольована, посилена самостійна робота здобувачів освіти у зручному місці за індивідуальним навчальним планом чи розкладом за умов використання комплексу спеціальних засобів навчання і здатність спілкування з викладачем та тими, хто навчається. Дано власне визначення поняття «відкрите освітнє середовище професійного розвитку вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти».

Problem formulation. In the last two decades, an important paradigm for the development of education systems in many countries is the openness of the educational environment, the spread of which is manifested in the implementation of openness requirements in the standards of not only public and state educational institutions but also entire national education systems. Building an open education system becomes a leading strategy for the development

of adult education in general and postgraduate pedagogical in particular, as it is based on the worldview and methodological foundations of openness and continuity of the cognitive process. This has become especially relevant in the current realities of the Covid-2019 pandemic.

The purpose of the article is to analyze the psychological and pedagogical literature on the use of an open educational environment of higher and

postgraduate pedagogical education in the process of professional development of teachers. To give a definition of the concept “open educational environment of professional development of teachers in institutions of postgraduate pedagogical education”.

Presentation of the main research material. The new quality of domestic institutions of higher and postgraduate pedagogical education is formed due to the implementation of the requirements specified in the current normative-legal, organizational-administrative and conceptual-program state documents. As a result of creating an educational environment in institutions of higher and postgraduate pedagogical education, high-quality professional training and professional development of teachers in priority areas should be ensured [11, p. 11].

In this case, the emphasis is on taking into account the impact of integration processes that promote the introduction of innovations in the process of professional development of teachers in postgraduate pedagogical education.

The analysis of scientific researches of scientists allowed to detail the meaning of the concept “educational environment”. M.V. Bratko, analyzing the educational environment of higher education, calls it a multi-object and multi-subject set of components for purposeful professional and personal development of the customer of educational services, his readiness for professional activity and continuing education, the quality realization of social roles, and self-realization in the process of life [1]. I.P. Vorotnikova argues that the openness of information and educational environments for teachers in continuing education is a two-way flow of information, which is designed to ensure knowledge management for the professional development of each teacher. The ability of postgraduate pedagogical education institutions to encourage, deepen and synthesize changes in the provision of information plays an important role in the knowledge economy and professional development of teachers [3].

It is generally accepted that open education is a complex social system, the feature of which is the ability to respond to rapidly changing socio-economic situations, personal and general educational needs, and requests. Its main principles are openness and continuity of the epistemological process, and the basis is systematic, controlled, intensive independent work of students in a convenient place according to an individual curriculum or schedule, using a set of special teaching aids and the ability to communicate with teachers and students. The purpose of open education is to learn to be a full and productive participant in social and professional activities in a digital information and telecommunications society because the educational space is created at a certain time not as much an educational institution and a clearly defined educational (professional, educational, scientific) program,

as awareness of personal choice of different educational conditions and their specific organization.

The study of the phenomenon of open education, its features, principles, approaches, etc. allows the following definitions: a new educational paradigm, which is the need to ensure equal access to quality education for all those who seek to learn throughout life and have the necessary means; [2]; learning technology, built to ensure the flexibility of learning regardless of the geographical distance of the student from the educational institution, its social and time constraints; individual approach to teaching each student according to an individual plan; may include distance or other forms of learning, as well as the ability to combine elements of traditional and independent learning with the appropriate form of control [9]; open system, which is characterized by flexibility, variability, responsiveness to changes in society's demands, multifunctionality, good governance, taking into account the individuality of each and provides freedom of choice for students [10]; the strategy of open education is an integral part of the strategy of education and training, aimed at promoting the acquisition of digital competencies by future masters and students of advanced training courses and methods of forming digital competencies; promoting the development of open educational resources; joining classes and distributing digital installations and content; involvement of stakeholders (teachers, students, parents, partners) to promote the wider use of digital technologies in educational institutions [6].

The concept of open education means the removal of barriers to learning, in other words: the ability of everyone to receive an education regardless of the place of residence, age, nationality, physical condition; state support for education in the form of various benefits, scholarships; application of the latest learning technologies. Technologies and systems of open education can be effectively used in distance learning, which is a universal technology to support open education and is based on modern information and communication technologies. Therefore, the advantages of open education include: providing educational opportunities to each person at any period of his life and the implementation of successful professional activities; elimination of barriers in education (cost, geography, time, entrance requirements); promoting the modernization of education, as open education is implemented through digital technologies; building lifelong learning, as open education builds a bridge between formal and non-formal education.

The openness of the educational environment of higher pedagogical institutions for professional development of teachers is primarily realized during their advanced training in correspondence, distance, and full-time distance learning, as well as in the intercourse period as a result of self-educational

activities through non-formal and informal education. The maximum use of resources of open education and planning of own educational program makes the necessary activity of the future teacher who possesses special means for this purpose, namely high level of service of information and communication and distance learning technologies, organizational abilities. The urgency of increasing competence and intensifying the professional development of teachers is due to the need to constantly meet the dynamics of the tasks of professional activity, which requires external support. Therefore, the educational and scientific process of professional development of teachers should be open to the introduction of various innovations that contribute to its intensification.

Given the above, the requirements for the scientific and pedagogical staff of higher education institutions – specialists-andragogues, curators-tutors are increasing, the main tasks of which are to provide scientific and methodological support to teachers and monitoring the process of their training/advanced training, didactic, methodological support of educational process and content (formation) of an educational web environment for the study group of future teachers and students of advanced training courses. According to the researcher R.S. Gurevych, the advantages are also the ability to use numerous open information resources; various multimedia components of educational materials; availability of an e-portfolio that integrates learning outcomes; flexibility of trajectory and time parameters of training; interactive communication with the teacher and other masters/listeners in the subject context. Such an environment allows the teacher to quickly update educational resources, automatically monitor educational activities, adjust the learning process according to the needs of each, organize and control in detail the independent work of masters/listeners [4, p. 8].

Of particular importance is the pedagogy of partnership and the dialogical nature of the educational and scientific process of professional development of teachers in postgraduate pedagogical education, which is based on the paradigm of modernization of knowledge in the existing system with futuristic forecasting of near and far development; information saturation by learning the means and criteria for self-discovery and evaluation of information resources; use of a wide range of opinions, orientations, multivariate assessments for conscious acceptance of the plurality of alternative approaches and decisions and their positioning in them, etc. S.M. Priyma, studying the design and operation of open adult education systems in Ukraine, argues that at the present stage examples of domestic open adult education systems are evening schools, virtual universities (virtual training centres, distance learning centres, and units), correspondent educa-

tion schools, centres of non-formal adult education, schools and universities of non-formal education of various categories of adults, non-governmental organizations, public educational organizations, etc. [7]. Based on scientific research and our vision, the concept of “open educational environment for professional development of teachers in postgraduate pedagogical education” will be interpreted as a consistently organized, open socio-pedagogical scientific and educational system designed to create conditions for comprehensive professional development of teachers, implementation of its educational trajectory by using the opportunities of formal, non-formal, and informal education, improving professional competencies based on the principles of accessibility, social equality, flexibility and asynchrony, modularity, coordination and individualization, duality, parallelism, inclusiveness, and widespread use of information and communication technologies. The professional development of a teacher in the conditions of postgraduate pedagogical education is connected with the educational environment of the educational institution where he carries out professional activity. In turn, each teacher with his competence, professionalism, creativity influences the educational environment of the educational institution and forms as a separate element of its holistic picture. O.I. Shapran defines the main pedagogical conditions for the formation of the educational environment of the educational institution within the regions: personality-oriented and humanistic approaches to its creation based on the pedagogy of partnership, respect and trust of participants in the educational process; development and self-development of the personality of students; creative search activity; effective service of scientific-methodical, material-technical and personnel possibilities of educational institutions of the region; effective use of innovative technologies [8, p. 110]. The productivity of the educational environment is assessed using indicators (parameters), which included A.I. Katashov: 1) the effectiveness of the educational institution, the quality of knowledge and general cultural development of pupils or students, a positive image of the educational institution and the demand for its services; creation of modern programs, development of methods; interaction with universities, general educational institutions of a new type); 2) comfort (aesthetics of the educational environment, sanitary and hygienic, material and technical conditions; physiological justification of the mode of activity; ensuring freedom of choice of content, forms of education; socio-psychological microclimate in the team); 3) provision of the educational (educational-scientific) process (educational-material equipment, level of normative-legal and organization-

al-functional provision; characteristic of personnel potential; level and character of managerial activity) [5, p. 15].

Thus, the above analysis allows us to conclude that the use of an open educational environment of higher and postgraduate pedagogical education in the

process of professional development of teachers will contribute to the successful multi-subject interaction of participants in the educational process – teachers and students – for the development of their personal qualities, improvement of professionalism, self-realization, and self-actualization.

BIBLIOGRAPHY

1. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 11–17.
2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія Київ : Атіка, 2008. 684 с.
3. Воротникова І.П. Взаємодія суб'єктів у відкритому освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти для професійного розвитку вчителів на основі теорій коннективізму та конструктивізму з використанням ІКТ. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 145–155.
4. Гуревич Р.С. Інформаційне суспільство як важливий чинник розвитку освітнього середовища у ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Планер». 2015. Вип. 43. С. 8.
5. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2001. 20 с.
6. Локшина О. Відкрита освіта в європейському просторі: стратегія розбудови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 2 (76). С. 75–86.
7. Прийма С.М. Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні : дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2015. 488 с.
8. Шапран О.І., Шапран Ю.П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>.
9. Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання. *Проблеми української термінології: вісник*. 2003. № 490. С. 95–104.
10. Ярошенко А.О. Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2007. № 3 (21). Ч. 1. С. 80–83.
11. Voitovska O. Computer diagnostics of level of professional competence formation of future physical culture teachers in the biological disciplines study. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. Kharkiv, 2013. Vol. 17. No. 3. P. 11–17.

REFERENCES

1. Bratko, M. (2015). Osvitnie seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu: funktsionalnyi aspekt. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. [Educational environment of higher education institution: functional aspect]. No. 1–2 (46–47), pp. 11–17 [in Ukrainian].
2. Bykov, V. (2008). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity*: monohrafiia, Kyiv: Atika, [Models of organizational systems of open education: monograph]. 684 p. [in Ukrainian].
3. Vorotnykova, I. (2016). Vzaiemodiia subiektiv u vidkrytomu osvitnomu seredovyshechi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity dlia profesiinoho rozvytku vchyteliv na osnovi teorii konnektyvizmu ta konstruktivizmu z vykorystanniam IKT. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu* [Interaction of subjects in the open educational environment of postgraduate pedagogical education for professional development of teachers on the basis of theories of connectivism and constructivism with the use of ICT]. No. 2, pp. 145–155 [in Ukrainian].
4. Hurevych, R. (2015). Informatsiine suspilstvo yak vazhlyvyi chynnyk rozvytku osvitnoho seredovyshecha u VNZ. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Information society as an important factor in the development of the educational environment at the Universities]. Kyiv–Vinnytsia: TOV firma “Planer”. 43, p. 8 [in Ukrainian].
5. Katashov, A. (2001). *Pedahohichni osnovy rozvytku innovatsiinoho osvitnoho seredovyshecha suchasnoho litseiu*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Luhansk. [Pedagogical bases of development of the innovative educational environment of modern lyceum]. 20 p. [in Ukrainian].

6. Lokshyna, O. (2018). Vidkryta osvita v yevropeiskomu prostori: stratehiia rozbudovy. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Open education in the European space: a development strategy. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]. No. 2 (76). Pp. 75–86 [in Ukrainian].
7. Pryima, S. (2015). Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia i funktsionuvannia system vidkrytoi osvity doroslykh v Ukraini: dys. ... d-ra ped. nauk. Kharkiv [Theoretical and methodological principles of design and operation of open adult education systems in Ukraine]. 488 p.
8. Shapran, O., Shapran, Yu. Stvorennia innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha v protsesi profesiinoy pidhotovky maibutnoho vchytelia [Creating an innovative educational environment in the process of professional training of future teachers]. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf> (accessed 23 March 2021).
9. Shunevych, B. (2003). Obgruntuvannia naukovoï terminolohii z dystantsiinoho navchannia. *Problemy ukraïnskoï terminolohii: visnyk*. [Substantiation of scientific terminology on distance learning]. No. 490. Pp. 95–104 [in Ukrainian].
10. Iaroshenko, A. (2007). Rozvytok osvity yak “vidkrytoi systemy” v umovakh informatsiinoho suspilstva. *Visnyk NTUU “KPI”. Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika: zbirnyk naukovykh prats* [Development of education as an “open system” in the information society]. No. 3 (21). Ch. 1. Pp. 80–83 [in Ukrainian].
11. Voitovska, O. (2013). Computer diagnostics of level of professional competence formation of future physical culture teachers in the biological disciplines study. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. Kharkiv. Vol. 17. No. 3. Pp. 11–17.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФАХОВОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Гоцуляк К. І.

*кандидат педагогічних наук,
викладач*

Івано-Франківський фаховий коледж

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна

orcid.org/0000-0001-5413-0482

kateryna.hotsuliak@pnu.edu.ua

Стамбульська Т. І.

*кандидат педагогічних наук,
викладач*

Івано-Франківський фаховий коледж

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна

orcid.org/0000-0002-9904-8324

tetyana.stambulska@pnu.edu.ua

Ключові слова: *вчитель початкової школи, дистанційне навчання, дистанційна освіта, інновації, Інтернет, інформаційно-комунікаційні технології, професійна компетентність, фаховий коледж.*

Діджиталізація освіти, використання все новіших і сучасніших інформаційно-комунікаційних технологій та укорінення глобальної мережі Інтернет як основи здобуття освіти призвели до змін у традиційних моделях навчання, тому у вищих школах можна розвивати новий напрям дистанційного навчання, який базується на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях: масове запровадження для здобуття освіти різноманітних відеоплатформ, можливість розміщувати відеолекції чи електронне навчально-методичне забезпечення на сайті закладу чи на хмарних сховищах, комунікування зі студентами та колегами у різних месенджерах.

Цифрова трансформація інформації у ЗФПО вимагає від здобувачів освіти вміння отримувати її, працювати з нею та засвоювати критично й самостійно. Цього вимагає і система навчання у ЗФПО у період карантину, що диктує основи професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Сьогодні все більше українських дослідників підтримують ідею запровадження та розвитку дистанційного навчання як важливої частини освітньої галузі. Через пандемію в Україні та в усьому світі використання дистанційної освіти набуло особливого значення під час тривалої ізоляції. З одного боку, навчальні заклади задовольняють свої потреби участі у відкритому інформаційному просторі, а з іншого – надають можливості для досягнення освітніх цілей за допомогою ІКТ.

У статті визначено сутність поняття «формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах пандемії». Багато труднощів та недоліків було виявлено під час здійснення дистанційного навчання: проблема наступності в педагогічній освіті (змісту, методів, форм), змісту навчального матеріалу на різних рівнях вищої освіти; домінування репродуктивних методів та форм навчання;

слабка орієнтація підготовки на майбутню професію, неможливість здійснювати навчання у дистанційній формі на однаковому рівні для всіх студентів та обмеженість в ефективному та адекватному оцінюванні результатів дистанційного навчання здобувачів освіти.

Нами використано теоретичні методи для розв'язання дослідницьких завдань: аналізу та систематизації літератури з психології, педагогіки та методики для визначення стану і теоретичної основи формування проблем у професійних здібностях майбутніх учителів початкових класів у сучасних навчальних закладах. Визначено поняття компетентності вчителів початкових класів та вивчено можливість формування професії та культури викладання у сучасних коледжах.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING IN A PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COLLEGE

Hotsuliak K. I.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer

Ivano-Frankivsk Professional College

of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine

orcid.org/0000-0001-5413-0482

Kate81@i.ua

Stambulska T. I.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer

Ivano-Frankivsk Professional College

of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine

orcid.org/0000-0002-9904-8324

tanyastamb13@gmail.com

Key words: *primary school teacher, distance learning, distance education, innovation, Internet, information and communication technologies, professional competence, vocational college.*

The digitalization of education, the use of newer and more modern information and communication technologies and the introduction of the global Internet as the basis for education have led to changes in traditional learning models. Therefore, in higher education it is possible to develop a new direction of distance learning, which is based on computer and telecommunication technologies: mass introduction for education of various video platforms, possibility to place video lectures or e-learning on the site or in cloud storage, communication with students and colleagues in different messengers.

The digital transformation of information in professional College requires from students the ability to receive, work with it and assimilate critically and independently. This is required by the system of education in professional College during the quarantine period, which dictates the basics of professional competence of future primary school teachers.

Today, more and more Ukrainian researchers support the idea of introducing and developing distance learning as an important part of education. Due to the pandemic in Ukraine and around the world, the use of distance education has become especially important during prolonged isolation. On the one hand, educational institutions meet their needs to participate in the open information

space, and on the other – provide opportunities to achieve educational goals through ICT.

The article defines the essence formation of professional competence of future primary school teachers in a pandemic. Many difficulties and shortcomings were identified in the implementation of distance learning: the problem of continuity in pedagogical education (content, methods, forms), the content of educational material at different levels of higher education; dominance of reproductive methods and forms of education; weak orientation of training for the future profession, the inability to carry out distance learning at the same level for all students and limited effective and adequate assessment of the results of distance learning for students.

The urgency of the problem of formation of professional competence of future primary school teachers in distance learning in a professional pedagogical college is due to contradictions between: growing needs of society in teachers of new formation, capable of implementing modern ICT and insufficient development of theoretical and methodological principles of their training in higher pedagogical education; growing demands on the level of formation of information competence in future primary school teachers and insufficient development of theoretical and methodological principles of its formation, unwillingness of higher education and university teachers to study online during quarantine.

We used theoretical methods to solve research problems: analysis and systematization of literature on psychology, pedagogy and methods to determine the state and theoretical basis for the formation of problems in the professional abilities of future primary school teachers in modern schools. The concept of competence of primary school teachers is defined and the possibility of formation of profession and culture of teaching in modern colleges is studied.

Постановка проблеми. Розвиток дистанційної освіти відображається на законодавчому рівні, особливо в Указі Президента «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» (2000 р.), Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000 р.), Наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (2013 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.).

У Положенні про дистанційне навчання говориться: «Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [1, с. 2].

Як правило, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі обмежується пошуком інформації та забезпеченням зв'язку між об'єктами навчального процесу. Однак сфера їх застосування набагато ширша і повинна спрямовуватися на формування високої інформаційної культури для майбутніх

учителів, яка забезпечує умови для їхніх професійних здібностей. Сучасні вчителі повинні мати не лише практичні навички пошуку, зберігання та обробки інформації, а й здатність вибирати найкращу форму представлення та прийняття на основі ефективного прийняття рішень.

Одні з важливих способів організації дистанційного навчання вчителя – сприяння ефективній роботі вчителів та учнів у процесі формування їхньої професійної компетентності та цілеспрямоване створення інформаційно-комунікаційних технологій для підтримки системи навчального процесу.

Такі навчальні курси мають включати теоретичну та практичну підготовку вчителя, який використовує у професійній діяльності сучасні ІКТ, оскільки ресурси електронного навчання можна використовувати як інструмент для вчителів та грамотної організації роботи зі студентами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Н. Бібік, Л. Коваль, О. Пометун, О. Савченко, С. Стрілець, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін. вивчали питання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів; В. Бондар, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва досліджували особливості формування творчої особистості вчителів в інформаційному суспільстві. Проблемою підвищення ефективності навчання завдяки вико-

ристанню інформаційних технологій та формуванню комп'ютерних знань займалися В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, Є. Полат та А. Хуторський; питання щодо методів та технічних аспектів дистанційного навчання піднімали А. Андреева, Д. Богданова, В. Макарова.

Мета статті – обґрунтувати основи формування професійної компетентності майбутніх учителів за умов дистанційного навчання та визначити напрям онлайн-роботи у фаховому педагогічному коледжі, котрий сприятиме свідомому оволодінню професією майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах інформаційного суспільства необхідно готувати нових фахівців, котрі зможуть використовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні та майбутній професійній діяльності для досягнення самовдосконалення, самореалізації, самоосвіти та подальшого професійного розвитку.

У цьому разі, відповідно до потреб сучасного суспільства у розвитку дистанційного навчання, підвищення якості професійної підготовки вчителів початкових класів у майбутньому допоможе формуванню вибраної професії.

Отже, передумовами розвитку дистанційного навчання на рівні здобуття освіти у фаховому педагогічному коледжі є:

- швидкий розвиток інформаційних технологій;
- поступове та постійне зниження вартості послуг, що використовуються для підключення та використання глобальної мережі Інтернет, її ресурсів та послуг;
- значне поглиблення впровадження інформаційних технологій в освітній практиці;
- масове поширення комп'ютерної техніки серед населення;
- запровадження карантину та розмежування території на зони через пандемію COVID-19.

Дистанційне навчання з'являється як спеціальна технологія навчання у XXI ст. Вона базується на відкритому навчанні з використанням широкого спектру традиційних та сучасних інформаційних технологій та його технічних засобів для забезпечення структурованих навчальних матеріалів. В електронній формі це самостійна обробка та навчання, діалог та обмін між викладачем та здобувачем освіти, який навчається в інформаційному просторі.

Дистанційна освіта може бути використана як форма та техніка навчання (електронне навчання). У цьому разі немає проблеми переоцінити роль здобувачів у навчальному процесі, оскільки технологія електронного навчання використовується як допоміжний засіб у звичайній системі взаємодії «педагог – здобувач». Це вимагає необхідного запасу знань, які неможливо отримати без інформаційно-комунікаційних технологій.

Ми переконані, що студенти повинні розвивати необхідні навички та вміння, щоб використовувати їх у навчанні, пізнанні та майбутній професійній діяльності. Фундаментом навчальної діяльності є розвиток пізнавальних здібностей, самостійна побудова знань, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного та творчого мислення, не лише здатність виявляти та вирішувати проблеми, а й здатність знаходити способи їх розумного вирішення [3].

Слід підкреслити, що сучасна система вищої освіти, а особливо фахові коледжі, переважно зорієнтовані на формування професійних можливостей майбутніх експертів. Під професійними здібностями вчителя розуміють сукупність його особистих якостей, професійних знань, умінь, загальнокультурних та методичних навичок, оскільки здатність проявляється в діяльності людини, але якщо немає набору знань для визначення та свідомого вибору дій, учинків, не вдасться досягти конкретних операцій та виконання.

Відзначимо, що в науці не існує чіткого методу визначення понять «здатність» та «професійна здатність». Зазвичай науковий аналіз професійної компетентності вчителів може представити її у багатьох аспектах. У нашому уявленні професійні здібності – це складне особисте, професійне та інтелектуальне формування, це професійна діяльність, яка формується, втілюється та вдосконалюється у процесі навчання. Це єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду. Вона передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями та навичками, а й наявність професійного поля професійного значення – щодо цілей, цінностей, змісту та характеристики цієї діяльності, характеру майбутньої професійної діяльності [4, с. 115].

Дослідники постійно розробляють та вдосконалюють ключові компоненти професійної компетентності вчителів, тому ефективність процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів у системі професійної підготовки залежатиме від цілісності всіх її компонентів. Зрештою, це поняття є динамічним та багатограним, і його зміст та структура можуть бути змінені та скориговані швидким розвитком науки і практики, можливістю та умовами здобуття освіти (у нашому разі – у період карантинних обмежень та неможливості здійснювати безпосереднє навчання).

Однак сьогодні не розроблено таких методів здобуття освіти, які б сприяли формуванню професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час дистанційного навчання у фаховому педагогічному коледжі, тому ми розглядаємо гармонійне поєднання в процесі навчання технології дистанційного навчання і формування професійної здатності учнів до її реалізації, що

підвищить ефективність навчання в освітньому процесі. Інформаційна культура майбутніх учителів стала важливим складником їхньої професійної культури, тому у вищій школі дистанційне навчання є не лише новою технологією, а й об'єктом навчання та застосування в освітньому процесі студентів у циклі вивчення різних дисциплін.

Ми встановили специфіку професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах упровадження нового Державного стандарту початкової освіти, реалізації положень Концепції НУШ. Це зумовлюється складністю її інтегрованого характеру: викладанням учителем до 12 дисциплін, що вимагає якісної внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції, орієнтованої на формування в учнів цілісної картини світу; спрямованість на врахування психологічних особливостей сучасних дітей, які народилися та навчаються в інформаційно-технологічну епоху й характеризуються невичерпними пізнавальними можливостями, максимальною готовністю до пізнання нового, безпосередністю й емоційністю, креативністю образного мислення, легкістю сприйняття та цікавістю до використання ІКТ тощо.

Усе це вимагає від учителя початкової школи наявності яскраво-образного мислення, здатності зацікавити учнів освітнім процесом, схильності до використання ігрових методів навчання, дотримання ролі педагога-фасилітатора, опанування методик викладання дисциплін, які вивчаються в початковій школі, здатності викладати навчальний матеріал з упровадженням сучасних засобів ІКТ тощо.

Науковцями, зокрема О. Перець, з якою ми погоджуємося, визначено основні підходи до вирішення проблеми дослідження, а саме: системний (забезпечує дослідження системоутворювальних зв'язків процесу формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи); особистісно-діяльнісний (передбачає практичну спрямованість процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи на формування вмінь використання засобів ІКТ у професійно-педагогічній діяльності); компетентнісний (забезпечує готовність майбутніх учителів початкової школи якісно здійснювати професійну діяльність); акмеологічний (передбачає здатність до самореалізації та самовираження, самоконтролю і самооцінки, постійного самовдосконалення з метою досягнення успіху, педагогічної рефлексії) [2].

Окрім цього, ми виокремили рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у фаховому педагогічному коледжі, яких може досягнути студент в умовах дистанційного навчання.

Інтеграція української освіти в європейське освітнє поле вимагає підготовки педагогів нового

покоління. Потрібно вміти сформувати команду кваліфікованих та високоякісних конкурентоспроможних фахівців, які можуть відповідати міжнародним вимогам та стандартам якості. Важливу роль у цьому процесі відіграє вища освіта, головним завданням якої є створення умов для ефективного формування та розвитку професійних здібностей майбутніх учителів. Ефективність майбутньої професійної підготовки фахівців в умовах онлайн-навчання та загальна якість освіти залежать від рівня професійної компетентності сучасних викладачів.

Дослідження професійної компетентності фахівців стають дедалі актуальнішими. Інноваційне суспільство вимагає постійного вдосконалення професійних здібностей викладачів, що призводить до необхідності визначення певних рівнів, критеріїв та показників, тому в структурі професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів ми виділяємо такі компоненти, як мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивний та особистісний.

Сутність мотиваційно-ціннісного компонента полягає у визначенні мети, соціальних установок, ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів, нахилів, мотивів, які спонукають до професійної діяльності та визначають професійну спрямованість певної особистості. Змістовий компонент включає такі елементи компетентності: обізнаність, оволодіння професійними та загальнонауковими знаннями і певним досвідом, норми професії, педагогічне мислення, соціальні функції сучасного вчителя. В основі операційно-діяльнісного компонента – професійно-педагогічні вміння педагога опановувати педагогічні технології. Особистісний компонент майбутнього вчителя початкових класів повинен бути пов'язаний з особистісними та професійними якостями та здібностями особистості, які впливають на результат його діяльності та визначають індивідуальний стиль кожного педагога. Рефлексивний компонент – це вміння свідомо контролювати й здійснювати критичний та творчий аналіз результатів діяльності і рівня особистісних досягнень та власного розвитку.

На основі визначених компонентів та показників професійної компетентності необхідно визначити рівень сформованості професійних можливостей майбутніх учителів, які навчаються у фаховому педагогічному коледжі. Загалом у вчених є багато поглядів із приводу такого поділу, і вони виділяють рівні професійної компетентності від найвищого до найнижчого, кожен з яких зосереджується на конкретному наборі вмінь та навичок, яких міг досягнути здобувач освіти у період дистанційного навчання. Зрозуміло, що кожен рівень представлений набором як базових здібностей та навичок, так і оперативних, критичних можливостей.

Якщо говорити про досвід формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання у фаховому педагогічному коледжі тепер, у період карантину, то ми стикнулися з тим, що рівень опанування здобувачами освіти професійних навичок під час очного навчання, безпосередньої взаємодії з викладачем та комунікування зі студентами-колегами є значно вищим. Зрозуміло, що більшість закладів вищої освіти зробила доступними для своїх студентів онлайн-лекції, які можна дивитися у режимі реального часу (спілкування викладача зі студентами через відеоплатформи тут і зараз), проте лекція в аудиторії передає більш унаочнене розуміння того, хто такий педагог і які професійні навички йому властиві.

Нестійкий зв'язок між учасниками відеочату, неможливість студента зосередитися на навчанні через побутові «доповнення» тощо впливають на якість формування тих чи інших навичок.

Висновки і пропозиції. Аналіз результатів нашої роботи показує, що за допомогою різних форм та методів дистанційного навчання в системі освіти цілеспрямовано можуть формуватися професійні здібності майбутніх учителів початкових класів, що допоможе випускникам коледжів підготуватися до викладання в школах.

Для досягнення ефективних результатів навчання проводилися відеолекції, семінари та практичні заняття, круглі столи, групова співпраця, студенти брали участь у дослідженнях, онлайн-конкурсах, наукових конференціях, конкурсах навичок викладання, тематичних заходах тощо. Цей вид роботи сприяє свідомому опануванню професії, підвищує інтерес до діяльності вчителів початкових класів, стимулює прагнення до самоконтролю, саморозвитку та самовдосконалення, розвиває спілкування, творчість, креативність та виховує поведінкові навички культури тощо.

Результати нашого дослідження доводять, що запропонована та перевірена технологія, яка впроваджена під час дистанційного навчання, може бути використана для формування професійних здібностей майбутніх учителів початкових класів у фахових коледжах та університетах, і вона є ефективною та доцільною.

Таким чином, означені критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів забезпечать можливість проведення моніторингових досліджень із даної проблематики, що й є перспективою подальших пошуків у цьому напрямі з метою визначення шляхів для підвищення рівня професійної компетентності студента фахового педагогічного коледжу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про внесення змін до Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2013 року № 660. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0910-13>.
2. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 2. С. 119–125.
3. Стрілець С.І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : навчальний посібник. Чернівці : ФОП Лозовий В.М., 2013. 508 с.
4. Сучасна парадигма формування професіоналізму майбутніх фахівців : зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 20–21 квітня 2011 р. / ДВНЗ «Переяслав Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди» ; ред. В.П. Коцур, Д.С. Мазоха. Київ : Міленіум, 2011. 216 с.

REFERENCES

1. Pro vnesennya zmin do Polozhennya pro dystancijne navchannya [On amendments to the Regulations on distance learning] : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny of June 1. 2013. № 660. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0910-13>.
2. Perecj O. (2010). Osnovni kryteriji, rivni ta pokaznyky sformovanosti profesijnoji kompetentnosti majbutnjogho vchytelja pochatkovykh klasiv [The main criteria, levels and indicators of professional competence of the future primary school teacher]. *Problemy pidghotovky suchasnogho vchytelja*. № 2. P. 119-125 [in Ukrainian].
3. Strilecj S.I. (2013). Innovaciji u vyshhij pedaghoghichnij osviti: teorija i praktyka : navchaljnyj posibnyk dlja studentiv vyshhykh navchaljnykh zakladiv [Innovation in higher pedagogical education: theory and practice: navchaljnyj posibnyk for students vyshhykh navchaljnykh zakladiv]. Chernighiv : FOP Lozovyj V.M. 508 p. [in Ukrainian].
4. Suchasna paradyghma formuvannja profesionalizmu majbutnikh fakhivciv: zb. nauk. pracj za materialamy vseukr. nauk.-prakt. internet-konf., 20-21 kvitnja 2011 r. / M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrajinu, DVNZ «Perejaslav Khmeljnycjkyj derzhavnyj pedaghoghichnyj un-t imeni Ghryghorija Skovorody» [Modern paradigm of formation of professionalism of future specialists: coll. Science. works on the materials of All-Ukrainian. scientific-practical Internet conference, April 20-21, 2011 / Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine, Perejaslav Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryghoriy Skovoroda]. / red. V.P. Kocur, D.S. Mazokha]. Kyjiv : Milenium, 2011. 216 p. [in Ukrainian].

ЦІННІСНИЙ СКЛАДНИК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Гура Т. Є.

*доктор психологічних наук, професор,
проректор з наукової роботи та міжнародної діяльності
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
вул. Незалежної України, 57А, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-4869-1360
tatianagura16@gmail.com*

Гура О. І.

*доктор педагогічних наук, професор,
проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6720-2481
guru.olexandr@gmail.com*

Ключові слова: *інклюзивна компетентність, професійна компетентність, інклюзивне навчання, ціннісне ставлення, особа з особливими освітніми потребами.*

Статтю присвячено проблемі визначення сутності інклюзивної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти в умовах запровадження Концепції Нової української школи. На підставі авторського інтегративного підходу інклюзивна компетентність сучасного вчителя визначена складником його цілісної професійної компетентності, складним особистісно-професійним утворенням, особливою інтегративною якістю, що забезпечує ефективність професійної діяльності фахівця із реалізації інклюзивного навчання, організації безпечного та здорового освітнього середовища, а також детермінує успішність його подальшого професійного розвитку загалом та у сфері інклюзивної освіти зокрема.

З огляду на Рекомендації ради Європи щодо ключових компетентностей для освіти впродовж життя структура інклюзивної компетентності вчителя подана як єдність ціннісного, когнітивного та конструктивного компонентів. Серед них саме ціннісний компонент визначено системотвірним, інтегративним, методологічним. Він виявляється у: прийнятті педагогом цінностей філософії інклюзивної освіти; прийнятті власної інклюзивності, зумовленої усвідомленням особистої унікальності, неповторності та, відповідно, наявності особливих освітніх потреб; ціннісному ставленні до інклюзивного навчання, до проєктування та організації інклюзивного освітнього середовища; прийнятті ролі фасилітатора, проєктувальника індивідуальної освітньої траєкторії учнів; позитивній мотивації педагогічної діяльності та професійного розвитку, а також позитивному ставленні до необхідності зміни власної педагогічної діяльності, застосування нових освітніх стратегій.

Формування інклюзивної компетентності вчителя з урахуванням її багатокомпонентної, динамічної структури є складним і тривалим процесом, що вимагає комплексності та різновекторності дій. Традиційне спрямування педагогічної освіти на оволодіння вчителями спеціалізованими професійними знаннями та вміннями для розбудови інклюзивного освітнього середовища має бути переорієнтоване на

забезпечення формування у вчителів ціннісного ставлення до інклюзії як створення умов для повноцінної участі та доступу до якісних навчальних можливостей усіх учнів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей, а не лише дітей з особливостями психофізичного розвитку, інвалідністю. Зазначене вимагає як узгодження, врегулювання нормативно-правових засад педагогічної діяльності, так і термінової зміни акцентів у професійній підготовці вчителів до інклюзивного навчання у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти.

VALUE COMPONENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL TEACHERS

Gura T. E.

*Doctor of Psychology, Professor,
Vice-Rector for Research and International Work
Communal institution "Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education"
of Zaporizhzhya Regional Council
Independent Ukraine str., 57A, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4869-1360
tatianagura16@gmail.com*

Gura O. I.

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Vice-Rector for Educational and Scientific-Pedagogical Work
Zaporizhzhia National University
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6720-2481
guru.olexandr@gmail.com*

Key words: *inclusive competence, professional competence, inclusive education, values, person with special educational needs.*

The article is devoted to a problem of defining the essence of inclusive competence of a teacher of a general secondary education institution in the conditions of the introduction of the New Ukrainian school concept. Based on the author's integrative approach, the inclusive competence of a modern teacher is defined as a component of his holistic professional competence, complex of personal and professional education, a special integrative quality that ensures the effectiveness of professional activities in the implementation of inclusive education, organization of safe and healthy educational environment. Considering the Recommendations on Key Competences for Lifelong Learning provided by the Council of Europe, the structure of inclusive teacher competence is presented as a unity of value, cognitive and constructive components. Among them, the value component is defined as system-forming, integrative, methodological. It is reflected in: the teacher's acceptance of the values of the philosophy of inclusive education; acceptance of one's own inclusiveness, conditioned by the awareness of personal uniqueness, uniqueness and, accordingly, the presence of special educational needs; value attitude to inclusive education, to the design and organization of inclusive educational environment; accepting the role of facilitator, designer of individual educational trajectory of students; positive motivation of pedagogical activity and professional development, as well as a positive attitude to the need to change one's own pedagogical activity, application of new educational strategies.

The formation of inclusive teacher competence, taking into consideration its multicomponent, dynamic structure, is a complex and long process that requires various and multi-vector actions. The traditional focus of pedagogical education on teachers mastering the specialized professional knowledge and skills to build an inclusive educational environment should be directed on ensuring the formation of teachers' values of inclusion as creating conditions for full participation and access to quality learning opportunities for all students according to their individual characteristics, not only children with psychophysical issues or disabilities. This requires both coordination, regulation of legal framework for pedagogical activities, and urgent change of emphasis in the training of teachers for inclusive education in the system of higher and postgraduate pedagogical education.

Постановка проблеми. Останніми роками одним з найголовніших напрямів розвитку сучасної освіти в Україні загалом та загальної середньої освіти зокрема є запровадження інклюзивного навчання як особливої системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [5]. Інклюзивне навчання є головною ознакою, реальним інструментом реалізації педагогіки партнерства як ключового компонента формули Нової української школи, місія якої – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини [13]. Адже саме педагогіка партнерства відповідно до сучасного науково-педагогічного та нормативного визначення ґрунтується на розумінні того, що кожна людина є неповторною, наділеною від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями; а домінуючими принципами взаємодії всіх суб'єктів освітньої діяльності є повага, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра, діалогічність, розподілене лідерство, соціальне партнерство. Отже, ці два вектори реформування вітчизняної загальної середньої освіти – розвиток інклюзивного навчання та запровадження Концепції Нової української школи по суті є єдиним його напрямом, що визначає нові вимоги до професійної діяльності та професійної компетентності вчителів. Незважаючи на те, що у зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній літературі за останні 10 років спостерігається значне збільшення наукових досліджень, присвячених проблемі визначення професійних вимог до вчителів у контексті інклюзивного навчання, проте і дотепер спостерігається певна невизначеність в осмисленні пріоритетів підготовки фахівців у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти.

Наявні, на нашу думку, і значні протиріччя між загальновизнаним світовим розумінням поняття «інклюзія», що детермінує конкретні національні

підходи до розбудови інклюзивного освітнього простору в різних країнах, та домінуючим в українській психолого-педагогічній спільноті і науковій літературі підходом до визначення інклюзивної освіти. Так, поняття «інклюзія», як зазначено у визначальних документах ЮНЕСКО, розуміється як: політика збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті; трансформаційний процес, який забезпечує повноцінну участь та доступ до якісних навчальних можливостей для всіх дітей, молоді та дорослих, поважаючи й оцінюючи різноманітність та усуваючи всі форми дискримінації в освіті та через неї. Термін «інклюзія» означає зобов'язання створити дошкільні навчальні заклади, школи та інші освітні установи, місця, в яких цінують та які належать кожній людині, а різноманітність розглядається як збагачення [18]. Значна ж кількість вітчизняних наукових досліджень у сфері інклюзивної освіти, а також чинних програм підготовки українських педагогів до впровадження інклюзивного навчання, всупереч нормативно визначеним у Законі України «Про освіту» поняттю «особа з особливими освітніми потребами» (як така, що потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту) та відповідних понять «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище» та ін., присвячена передусім особливостям створення умов для навчання дітей з порушенням розвитку, інвалідністю (як, наприклад, [14]). Це, передусім, спричиняється і відсутністю нормативної визначеності категорій осіб з особливими освітніми потребами в Україні, адже в деяких чинних державних документах у сфері освіти категорія «діти з особливими освітніми потребами» дотепер вживається у значенні порушень психофізичного розвитку [11].

Крім того, наявним, на нашу думку, є і протиріччя між знаннево центрованою спрямованістю вітчизняної професійної підготовки вчителів до інклюзивного навчання, що яскраво виявляється

у змісті відповідних освітньо-професійних програм, та недостатнім рівнем прийняття педагогічною спільнотою цінностей інклюзивної освіти, про що свідчать результати багатьох досліджень, освітніх моніторингів [3; 4].

Зазначені протиріччя, своєю чергою, призводять до виникнення особливих труднощів на шляху запровадження інклюзивної освіти в Україні, подолання яких, на нашу думку, вимагає зміни акцентів у професійній підготовці вчителів до інклюзивного навчання у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти, переосмислення сутності їхньої професійної компетентності у цьому контексті, етапів та механізмів її розвитку.

Отже, **мета статті** полягає у розкритті сутності інклюзивної компетентності сучасного вчителя закладу загальної середньої освіти та визначення місця ціннісного компонента в її структурі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зарубіжній і вітчизняній психолого-педагогічній науці останніми роками питання здатності вчителів закладів загальної освіти до впровадження інклюзивної освіти досліджується у декількох аспектах, передусім у контексті їх:

- інклюзивної культури – усвідомлення та прийняття вчителем цінностей індивідуальних потреб людини, рівних розвивальних та освітніх можливостей (N. Beacham, J. Corbett, M. Rouse, A. Watkins та ін.);

- інклюзивної компетентності – його часткової професійної компетентності, що зумовлює здатність вчителя здійснювати професійні функції в умовах інклюзивного освітнього простору (І. Хафізулліна, Т. П'ятакова, І. Демченко, Н. Рокосовик, В. Хітрук, А. Колупаєва, О. Кузьміна, О. Таранченко та ін.);

- професійно-особистісної готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти (О. Мартинчук, І. Возняк, Н. Чемекова та ін.) тощо.

Виходячи із проведеного нами у попередніх дослідженнях аналізу змісту понять «професійна культура педагога», «професійна компетентність педагога», «готовність педагога до професійної діяльності» у сучасній психолого-педагогічній науці, а також ґрунтуючись на положеннях авторського інтегративного підходу до розуміння сутності психолого-педагогічної компетентності викладача [2], зазначимо, що **інклюзивна компетентність вчителя**:

- по-перше, є видовим складником його цілісної професійної компетентності – складного особистісно-професійного утворення, особливої інтегративної якості, що забезпечує, з одного боку, ефективність професійної діяльності фахівця, успішне вирішення ним професійних завдань відповідно до актуальних нормативних вимог, а з іншого – рівновагу його особистісної та профе-

сійної сфер, успішний особистісний та професійний розвиток;

- по-друге, є актуалізованою, реалізованою готовністю вчителя до виконання професійних функцій, тобто виявляється у реальній професійній діяльності фахівця, на відміну від професійної готовності до неї, що формується у процесі навчання, фахової підготовки майбутнього вчителя у закладах вищої освіти (в цьому вбачаємо методологічну різницю між інклюзивною компетентністю педагога та його готовністю (потенційною можливістю) до роботи в умовах інклюзивної освіти);

- по-третє, у своїй структурі містить діяльно-рольові (професійні знання і вміння) та суб'єктно-діяльнісні компоненти (індивідуально-психологічні властивості на всіх рівнях підсистем особистості (Б. Ананьєв, Н. Левітов, Б. Ломов, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Шадриков та ін.), що завдяки механізмам узагальнення, об'єктивізації та усвідомлення утворюють відповідні професійні якості вчителя);

- по-четверте, відображає основні вимоги суспільства до педагога як особистості і суб'єкта професійної діяльності, носія суспільно-історичного досвіду, й у цьому контексті поєднана з інклюзивною культурою (ціннісна складова частина інклюзивної компетентності вчителя по суті й об'єктивізує його інклюзивну культуру);

- по-п'яте, виявляється в діяльності і не може бути ізольованою від конкретних її умов: нові вимоги професійної педагогічної діяльності висувають нові вимоги до його інклюзивної компетентності, наповнення її складників, тому вона є динамічною за своєю природою, перебуває у процесі постійного оновлення, розвитку.

Інклюзивна компетентність вчителя як системне утворення та особливе психічне явище в теоретичному аспекті виявляється у трьох вимірах як: 1) властивість; 2) процес; 3) стан людини-професіонала. Як інтегральна властивість вона є результатом професіогенезу фахівця, презентує найбільш стійкі його особливості, що визначають певний якісно-кількісний рівень здійснення професійної діяльності. Як певний процес інклюзивна компетентність має фази/стадії свого розгортання: початок (становлення), перебіг (екстенсивний або інтенсивний розвиток, стагнацію, деградацію та ін.), завершення. Як певний стан педагога вона є внутрішньо- та зовнішньо спостережуваною. Внутрішньо спостережуваний стан інклюзивної компетентності – це зафіксоване вчителем на певний момент інтегральне відчуття комфорту у процесі здійснення професійної діяльності; це гармонійність Я-професійного та Я-особистісного; це переживання задоволеності від результатів своєї педагогічної діяльності. Тоді як зовнішньо спостережуваний стан – це рівень її розвиненості, що

визначається за зовнішніми ознаками, за результатами зовнішньої експертної оцінки – атестації, сертифікації, участі вчителя у професійних курсах, освітньо-професійних та освітньо-наукових програмах тощо, а також за результатами інституційного аудиту закладу освіти та ін.

Отже, інклюзивна компетентність сучасного вчителя є складовою частиною його цілісної професійної компетентності, складним особистісно-професійним утворенням, особливою інтегративною якістю, що забезпечує ефективність професійної діяльності фахівця із реалізації інклюзивного навчання, організації безпечного та здорового освітнього середовища, а також детермінує успішність його подальшого професійного розвитку загалом та у сфері інклюзивної освіти зокрема.

За своїм змістом інклюзивна компетентність учителя закладу загальної середньої освіти визначається крізь ті вимоги, що висуває педагогічна діяльність до нього у сучасних умовах розвитку вітчизняного суспільства.

Вимоги до інклюзивної компетентності вчителя закладів загальної середньої освіти в Україні на тепер унормовані відповідним Професійним стандартом (2020), в якому однією із його трудових функцій визначена «участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища» [9]. Так, згідно із затвердженням Професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (2020), інклюзивна компетентність складається із таких здатностей педагога, як: 1) здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; 2) здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами, 3) здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здатностей та інтересів. Причому перша із здатностей забезпечується такими професійними знаннями, як знання інструментів забезпечення інклюзивного навчання (інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивна практика тощо) та принципів та стратегій універсального дизайну в сфері освіти та розумного пристосування, застосування яких визначають зміст відповідних професійних умінь [9].

Друга здатність забезпечується знаннями: принципів, форм та методів ефективної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; видів адаптацій/модифікацій в освітньому процесі, зумовлених особливими освітніми потребами учнів, що своєю чергою визначають відповідні професійні уміння, а саме здійснення педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами, необхідні адаптації/модифікації освітнього процесу.

Третя здатність як складник інклюзивної компетентності вчителя ґрунтується на таких професійних знаннях, як знання: технологій індивідуального та диференційованого навчання; способів виявлення здібностей, інтересів, можливостей учнів; середовища як чинника розвитку особистості. Зазначені професійні знання знаходять своє практичне втілення у відповідних професійних уміннях: організовувати процеси навчання, виховання і розвитку учнів з урахуванням їхніх потреб, здібностей і реальних навчальних можливостей; використовувати в роботі з учнями матеріали, пристрої та обладнання для задоволення їхніх освітніх потреб; організовувати освітній простір безпечно та з урахуванням особливостей, потреб і можливостей учнів.

На жаль, у зазначеному вітчизняному нормативному документі вимоги до вчителів зафіксовані тільки на рівні професійних знань та вмінь і чітко не окреслюють базові характеристики їхніх цінностей, ставлень.

Зазначене протиріччя виявляється і у просторі наукових досліджень (С. Максимюк, М. Чайковський та ін.) та актуальної професійної підготовки вчителів – у змісті освітньо-професійних програм вищої та післядипломної педагогічної освіти, в яких акцент робиться на формуванні професійних знань та умінь фахівців.

В узагальненому для європейського освітнього простору документі, що презентує складники інклюзивної компетентності вчителя, – Профілі інклюзивних учителів (Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers) [21], який складений за участю 55 експертів та більш ніж 400 інших зацікавлених осіб (учителів, керівників шкіл, батьків та ін.) з 25 країн, зафіксовані як професійні знання та вміння, так і ті професійні цінності, що забезпечують успішну професійну діяльність педагогів у просторі інклюзивної освіти. Причому у документі зафіксовано, що вихідними, системоутворювальними для зазначених у Профілі вимог/компетентностей до вчителів є такі основні цінності, як-то: 1) цінування різноманітності учнів – різниця між учнями розглядається як ресурс та як актив для освіти; 2) підтримка всіх учнів – вчителі покладають великі очікування щодо досягнень усіх учнів; 3) робота з іншими – співпраця та робота в команді є важливими підходами для всіх; 4) постійний особистий професійний розвиток – викладання є навчальною діяльністю і вчителі несуть відповідальність за власне навчання впродовж життя. Саме ці чотири групи цінностей, які не є ієрархічно побудованими, а є рівноцінними, і визначають, згідно із зазначеним рамковим документом, провідні професійні ставлення, знання та уміння вчителів щодо інклюзивного навчання, які й утворюють цілісну інклюзивну компетентність. У зарубіжній

освітній практиці існує також і досвід цілеспрямованого первинного відбору педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, критерієм якого є саме ціннісний компонент їх професійної компетентності [16; 18; 20] – прийняття цінностей філософії інклюзії.

Отже, на наш погляд, украй важливим для розбудови інклюзивного освітнього середовища у вітчизняних закладах освіти є зміщення акценту на першочергове формування ціннісного компонента інклюзивної компетентності вчителів. Адже саме ціннісний компонент «запускає» професійну діяльність та професійний розвиток особистості загалом та педагога зокрема; саме професійні ставлення віддзеркалюють не нав'язаний із зовні, а прийнятий, згідно з внутрішніми мотивами, її вибір. Професійні ставлення відображаються через дії педагога, спонукають професійну поведінку. Вони відбиваються в єдності мотиваційного (переживання потреби), афективного (емоційні переживання), когнітивного (усвідомлення дійсності, певна розстановка акцентів у пізнавальних процесах, в їх спрямованості та активності) та поведінкового (відбір та актуалізація способів поведінки) компонентів (О. Бодальов [1]). І саме ціннісне ставлення як найвищий рівень ставлення вчителя, що є усвідомленим, стійким та супроводжується емоційним переживанням, і виступає регулятором його професійної компетентності, професійної діяльності та професійного розвитку.

Таким чином, саме ціннісне ставлення вчителів до інклюзивної освіти є одним з найголовніших чинників її успішної реалізації, воно визначає глибину та дієвість професійних знань, оперативність професійних умінь, актуалізованість професійних якостей.

Отже, досліджуючи структуру інклюзивної компетентності вчителя з урахуванням положення інтегративного підходу до професійної компетентності педагога [2] та Рекомендації ради Європи щодо ключових компетентностей для освіти впродовж життя (2018), насамперед важливо зосереджуватися на її **ціннісному** компоненті, що є системотвірним, інтегративним, методологічним та містить: прийняття педагогом цінностей філософії інклюзивної освіти; прийняття власної інклюзивності, зумовленої усвідомленням особистої унікальності, неповторності та, відповідно, наявності особливих освітніх потреб; ціннісне ставлення до інклюзивного навчання, до проектування та організації інклюзивного освітнього середовища; прийняття ролі фасилітатора, проектувальника індивідуальної освітньої траєкторії учнів; позитивну мотивацію педагогічної діяльності та професійного розвитку, а також позитивне ставлення до необхідності зміни власної педагогічної діяльності, застосування нових освітніх стратегій.

Саме ціннісний компонент актуалізує інші компоненти інклюзивної компетентності вчителя, а саме: **когнітивний** як систему теоретичних та методичних знань у сфері інклюзивної освіти: сутності інклюзивної освіти (принципів, змісту, форм і методів тощо), її специфічних відмінностей від інших освітніх форм; особливостей розвитку (фізичного, психічного, психологічного та соціального) учнів, закономірностей вікового й особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами різних груп; принципів, методів організації інклюзивного освітнього середовища; методів психологічного та дидактичного проектування навчального процесу для спільного навчання дітей тощо; та **конструктивний** як систему його гностичних, проектувальних, організаційних, комунікативних, конструктивних, дослідницьких, фасилітативних та рефлексивних професійних умінь.

Отримані результати здійсненого Обласним науково-методичним центром психології та соціології освіти Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти соціально-психологічного дослідження «Визначення рівня задоволеності основних суб'єктів освітнього процесу щодо запровадження інклюзивного навчання в закладах освіти Запорізької області» (2019) за участю педагогів, батьків та учнів 32 регіональних закладів загальної середньої освіти яскраво засвідчують гостру необхідність у цілеспрямованому формуванні ціннісного ставлення вчителів до інклюзивної освіти через усвідомлення та прийняття ними світових цінностей інклюзії, не обмежених потребами дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Адже тільки 46,7% опитаних учителів 2–3 класів та 52,3% учителів 6–7 класів з інклюзивною формою навчання повністю підтримують ідеологію інклюзивного навчання. Підтримують лише за умови рівності прав усіх дітей 44,4% учителів 2–3 класів та 47,6% учителів 6–7 класів. Крім того, більшість опитаних учителів 6–7 класів (61,9%) негативно оцінюють вплив інклюзивного навчання на особистісний розвиток учнів у класі. Отже, зазначені дані опитування свідчать про фокусування заходів із розбудови інклюзивного освітнього середовища у цих закладах освіти на освітніх потребах однієї групи учнів – з порушеннями психофізичного розвитку, що і призводить до неприйняття значною частиною вчителів цінностей інклюзивної освіти, недовіри до її ефективності.

Недостатнє усвідомлення вчителями цінностей інклюзивної освіти підтверджується і результатами опитування учнів 6–7 класів щодо ставлення до них учителів. Так, якщо, на думку учнів з порушеннями психофізичного розвитку, більшість учителів ставляться до них доброзичливо (85% опи-

таних), поважливо (55%), намагаються своєчасно допомагати (88%), підбадьорюють (52%) та вчать інших допомагати (45%), то більшість опитаних учнів 6–7 класів без порушень психофізичного розвитку ставлення до них учителів визначають менш позитивно. Тільки 16% учнів 6–7 класів зазначили про те, що навчання відбувається з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, а вчителі не виокремлюють і не протиставляють їх іншим, ставляться до всіх у класі однаково. Отримані дані яскраво свідчать про звужене до однієї категорії учнів розуміння вчителями сутності інклюзивного навчання, фокусування педагогічної підтримки у закладі загальної середньої освіти лише на рівні спеціальної підтримки (окремих учнів у класі) у разі відсутності її базових рівнів – загальної та посиленої. Це ще раз доводить те, що успішне інклюзивне навчання – це, передусім, професійне викладання, успішна педагогічна практика [17], а ніяк не якісь особливі педагогічні стратегії.

Висновки. Інклюзивна компетентність сучасного вчителя закладу загальної середньої освіти є складником його цілісної професійної компетентності, підкоряється принципам її структурної організації та закономірностям розвитку. Як складне особистісно-професійне утворення особлива інтегративна якість, що забезпечує ефективність професійної діяльності фахівця із реалізації інклюзивного навчання, організації безпечного та здорового освітнього середовища, а також детермінує успішність його подальшого професійного розвитку загалом та у сфері інклюзивної освіти зокрема, вона складається з трьох компонентів – ціннісного, когнітивного та конструктивного. Саме ціннісний компонент інклюзивної компетентності є системотвірним, інтегративним,

методологічним; він актуалізує професійні знання та вміння вчителя, «запускає» його професійну діяльність та професійний розвиток.

Формування інклюзивної компетентності вчителя з урахуванням її багатокомпонентної, динамічної структури є складним і тривалим процесом, що вимагає комплексності та різновекторності дій. Традиційне спрямування педагогічної освіти на оволодіння вчителями спеціалізованими професійними знаннями та вміннями для розбудови інклюзивного освітнього середовища має бути переорієнтоване на забезпечення формування у вчителів ціннісного ставлення до інклюзії як створення умов для повноцінної участі та доступу до якісних навчальних можливостей всіх учнів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей. Це досягається завдяки актуалізації у процесі вищої та післядипломної педагогічної освіти базового механізму формування ціннісного ставлення (за В. Мясіщевим, Д. Леонт'євим), що передбачає цілеспрямоване створення умов для: а) переживання вчителями потреби у реалізації інклюзивного підходу в освіті завдяки: актуалізації особистісного досвіду, оживленню знань та ін.; б) нового освоєння (усвідомлення) сутності інклюзії, методологічних засад, принципів та стратегій інклюзивного навчання завдяки проблематизації, розхитуванню наявних стереотипів, установок, рефлексивним стратегіям тощо; в) створення та реалізації об'єктивної цінності інклюзії; та, нарешті, г) трансформування об'єктивної цінності у суб'єктивну, що досягається завдяки інтеріоризації смислів діяльності в умовах супервізії, інтервізії та ін. форм психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Психология о личности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 188 с.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
3. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inkluzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf (дата звернення: 16.07.2021).
4. Доступ дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти у Львівській області: звіт за результатами дослідження. Київ. 2021. 80 с.
5. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 16.07.2021).
6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
7. Леонт'єв Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2003. 488 с.
8. Мясіщев В.Н. Психология отношений. Москва : МПСИ, 2005. 158 с.
9. Наказ Мінекономіки від 23.12.20 № 2736 «Про затвердження Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 16.07.2021).

10. Нова українська школа : порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
11. Постанова Кабміну України від 21 серпня 2013 р. № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text> (дата звернення: 16.07.2021).
12. Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області: науково-методичний аспект : монографія / упор. Т.Є. Гура; ред. Т.Я. Озерова. Запоріжжя : СТАТУС, 2018. 328 с.
13. Розпорядження Кабміну «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 16.07.2021).
14. Цимбал-Слатвінська С. Класифікація дітей з особливими освітніми потребами в аспекті професійної діяльності логопеда. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. Збірник наукових праць*. 2019. Вип. 2. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/178478> (дата звернення: 16.07.2021).
15. Ashby C. Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. Two perspectives on Inclusion in the United States. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2012. 37(2), pp. 89–99.
16. Beacham N., Rouse M. Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2012. 12, pp. 3–11.
17. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/270585193_Visible_Learning_A_Synthesis_of_Over_800_Meta-Analyses_Relating_to_Achievement (дата звернення: 16.07.2021)
18. Levins T., Bornholt L., Lennon B. Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 2005. 8, pp. 329–343.
19. On the road to inclusion. UNESCO. 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910> (дата звернення: 16.07.2021).
20. Pit-ten Cate I.M., Markova M., Kruschler M., Krolak-Schwerdt S. Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 2018. 15(1), pp. 49–63.
21. Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (дата звернення: 16.07.2021).

REFERENCES

1. Bodalev, A.A. (1988). *Psikhologiya o lichnosti*. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
2. Gura, O.I. (2006). *Psikhologho-pedagoghichna kompetentnistj vykladacha vyshhogo navchalnogho zakladu: teoretyko-metodologhichnyj aspekt: monoghrafija*. Zaporizhzhja: GhU “ZIDMU” [in Ukrainian].
3. *Doslidzhennja yakosti inkljuzyvnogho navchannja dlja ditej z osoblyvymy osvithnimy potrebamy*. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkljuzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inkljuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf (accessed: 16.07.2021) [in Ukrainian].
4. *Dostup ditej z osoblyvymy osvithnimy potrebamy do inkljuzyvnoji osvity u Ljvivskij oblasti: zvit za rezuljtatamy doslidzhennja*. (2021) Kyiv [in Ukrainian].
5. *Zakon Ukrajiny “Pro osvitu”*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (accessed: 16.07.2021) [in Ukrainian].
6. Kolupajeva, A.A., Taranchenko, O.M. (2016). *Inkljuzyvna osvita: vid osnov do praktyky: monoghrafija*. Kyiv: TOV “АТОПОЛ” [in Ukrainian].
7. Leont'ev, D.A. (2003). *Psikhologiya smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti*. Moskva: Smysl [in Russian].
8. Myasishchev, V.N. (2005). *Psikhologiya otnosheniy*. Moskva: MPSI [in Russian].
9. *Nakaz Minekonomiky vid 23.12.20 No. 2736 “Pro zatverdzhennja Profesijnogho standartu za profesijamy “Vchytelj pochatkovykh klasiv zakladu zagaljnoji sereidnoji osvity”, “Vchytelj zakladu zagaljnoji sereidnoji osvity”*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (accessed: 16.07.2021) [in Ukrainian].
10. *Nova ukrajinsjka shkola: poradnyk dlja vchytelja*. (2017). Kyiv: TOV “Vydavnychyj dim “Plejady” [in Ukrainian].
11. *Postanova Kabminu Ukrajiny vid 21 serpnja 2013 r. No. 607 “Pro zatverdzhennja Derzhavnogho standartu pochatkovoji zagaljnoji osvity dlja ditej z osoblyvymy osvithnimy potrebamy”*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text> (accessed: 16.07.2021) [in Ukrainian].
12. *Rozvytok inkljuzyvnogho osvithnjogho sereidovyssha v Zaporizkij oblasti: naukovo-metodychnyj aspekt: monoghrafija*. (2018). Zaporizhzhja: STATUS [in Ukrainian].

13. Rozporjadzhennja Kabminu "Pro skhvalennja Konceptiji realizaciji derzhavnoji polityky u sferi reformuvannja zaghaljnoji serednjoji osvity "Nova ukrajinsjka shkola" na period do 2029 roku". Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (accessed: 16.07.2021) [in Ukrainian].
14. Cymbal-Slatvinsjka, S. (2019). Klasyfikacija ditej z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v aspekti profesijnoji dijalnosti lohopeda. *Psykhologho-pedaghoghichni problemy suchasnoji shkoly. Zbirnyk naukovykh pracj*. Vyp. 2. Retrieved from: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/178478> (accessed: 16.07.2021) [in Ukrainian]
15. Ashby, C. (2012). Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. Two perspectives on Inclusion in the United States. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), pp. 89–99.
16. Beacham, N., Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, pp. 3–11.
17. Hattie, J. (2012). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/270585193_Visible_Learning_A_Synthesis_of_Over_800_Meta-Analyses_Relating_to_Achievement (accessed: 16.07.2021).
18. Levins, T., Bornholt, L., Lennon, B. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 8, pp. 329–343.
19. On the road to inclusion. UNESCO. 2019. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910> (accessed: 16.07.2021).
20. Pit-ten Cate, I.M., Markova, M., Krischler, M., Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), pp. 49–63.
21. Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (accessed: 16.07.2021).

КОМУНІКАТИВНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ЯК КОНЦЕПТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дмитрищук Н. В.

аспірантка кафедри педагогіки

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, Україна

orcid.org/0000-0003-4876-4790

sergiy2004@gmail.com

Ключові слова:

*самоефективність,
комунікація, комунікативна
ефективність, майбутній
судноводій, морський заклад
вищої освіти.*

Статтю присвячено проблемі вдосконалення рівня професійної підготовки курсантів – майбутніх судноводіїв. Мета статті полягає у висвітленні концептуальних основ феномену «самоефективність» у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, визначенні сутності комунікативної самоефективності майбутніх судноводіїв як важливого детермінанту вдосконалення підготовки курсантів морських закладів вищої освіти до професійної діяльності.

Доведено, що діяльність судноводія являє собою систему сукупності комунікацій, що вимагає від фахівця сформованих соціально-комунікативних умінь та якостей. Відсутність налагодженої комунікації між береговими службами, членами екіпажу тощо веде до неузгодженості дій команди судна, тому ефективна комунікація є запорукою безаварійної роботи суднової команди й одним із суттєвих показників успішної професійної діяльності судноводія. Комунікативність має неоднозначну ступінь значущості для різних підрозділів плавскладу. Для судноводія спрямованість на спілкування займає вищу позицію, тому комунікація в усіх її проявах має суттєвий вплив на професійну діяльність судноводіїв. Розглянуто феномен «самоефективність» у психолого-педагогічних розвідках вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень А. Бандури, Г. Лефрансуа, Скаалвік і Ранкін Б. Циммермана, С. Гончар, О. Вовк та ін. Акцентовано, що характерною особливістю само ефективності є розуміння того, що вона є проявом упевненості особистості у своїх потенційних можливостях, здатності людини впливати на діяльнису і соціальну ситуації, відображає уявлення особистості відносно рівня власної ефективності.

Визначено сутність і структурні компоненти комунікативної самоефективності майбутніх судноводіїв у процесі підготовки у морських закладах вищої освіти, які включають рефлексивний (самоідентифікація із судноводіями як еталонами: професіоналізму, наявність адекватної самооцінки своїх дій у сфері професійного спілкування, усталена рефлексивна позиція); когнітивно-операційний (обізнаність у комунікативній сфері морської професійної діяльності, вміння, навички професійного спілкування); афективно-поведінковий (упевненість у можливості здійснення продуктивної комунікації в професійної діяльності, емоційність, активність, відповідальність, етнокультурна толерантність, здібність до саморегуляції та самопідкріплення).

COMMUNICATIVE SELF-EFFICIENCY OF FUTURE NAVIGATORS AS A CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Dmytryshchuk N. V.

Postgraduate Student at the Pedagogy Department

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine

orcid.org/0000-0003-4876-4790

sergiy2004@gmail.com

Key words: *self-efficacy, communication, communicative efficiency, future navigators, maritime institution of higher education.*

The article is devoted to the problem of improving the level of cadets' professional training. The purpose of the article is to highlight the conceptual foundations of the phenomenon of "self-efficacy" in modern psychological and pedagogical research, to determine the essence of communicative self-efficacy of future navigators as an important determinant of improving the cadets' training in maritime higher educational institutions for professional activities.

It is proved that the activity of a navigator is a system of a set of communications, that requires from the specialist the formed social-communicative skills and qualities. Lack of established communication between shore services, crew members, etc. leads to inconsistencies in the actions of the ship's crew, so effective communication is the key to trouble-free operation of the ship's crew and one of the essential indicators of successful professional activity of the navigator. Communicativeness has an ambiguous degree of significance for different subdivisions of the fleet. For the navigator the focus on communication occupies a higher position, so communication in all its manifestations has a significant impact on the professional activities of navigators.

The phenomenon of "self-efficacy" is determined in psychological and pedagogical scientific publications of domestic and foreign scientists such as A. Bandura, G. Lefrançois, Skaalvik and Rankin B. Zimmerman, S. Gonchar, O. Vovk and others. It is emphasized that a characteristic feature of self-efficacy is the understanding that it is a manifestation of a person's confidence in their potential, a person's ability to influence the activity and social situation, reflects the individual's perception of the level of self-efficacy.

The essence and structural components of future navigators' communicative self-efficacy in the process of training in maritime institutions of higher education are determined, which include reflexive (self-identification with navigators as standards – professionalism, availability of adequate self-assessment of their actions in professional communication, established reflective position); cognitive-operational (awareness in the communicative sphere of maritime professional activity, skills of professional communication; affective-behavioral (confidence in the possibility of productive communication in professional activities, emotionality, activity, responsibility, ethnocultural tolerance, ability to self-regulation and self-reinforcement).

Постановка проблеми. Глобалізаційні та інтеграційні процеси, що охопили економічне середовище всього світу, потребують використання ефективної транспортної системи, що здійснює надійний зв'язок між різними країнами, континентами для перевезення торгових вантажів, нафти, газу, пасажирів і т. ін. У зв'язку із цим використання морського транспорту у світовому економічному просторі підвищується з кожним роком.

Підвищуються вимоги до підготовки компетентних морських фахівців, тому одним зі стратегічних завдань морських ЗВО України стає підготовка професіоналів, що спроможні конкурувати на світовому ринку праці.

Наукові дослідження в контексті підготовки майбутніх судноводіїв до професійної діяльності все більше апелюють до таких її знакових характеристик, як комунікативна компетентність,

комунікативна культура, міжкультурні комунікативні вміння та навички тощо. Більшість учених, практиків у зазначеній сфері (С. Волошинов, О. Діденко, В. Леонтєв, С. Смірнов, І. Сокол, В. Чернявська та ін.) доводить, що ефективна комунікація є запорукою безаварійної роботи суднової команди й є одним із суттєвих показників успішної професійної діяльності судноводія. Це ствердження пояснюється тим, що характер та специфіка судноводійної діяльності являє собою систему сукупності комунікацій, що вимагає від фахівця сформованих соціально-комунікативних умінь та якостей. За своєю природою сформована комунікативна самоефективність курсантів сприяє впевненості успішного здійснення майбутньої професійної діяльності. Але можна констатувати, що зазначена проблема ще не знайшла свого належного відображення в науково-методичній літературі і потребує глибокого методологічного опрацювання, що актуалізує її у контексті підвищення продуктивності пізнавальної і практичної діяльності курсантів морських закладів вищої освіти України.

Мета статті полягає у висвітленні концептуальних основ феномену «самоефективність» у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, визначенні сутності концепту «комунікативна самоефективність майбутніх судноводіїв» як важливого детермінанту вдосконалення підготовки курсантів морських закладів вищої освіти до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний судноводій – це професійно-компетентна особистість, яка не лише володіє сукупністю фахових компетенцій (інформаційно-когнітивною, операційно-діяльнісною), а й яскраво вираженою суб'єктною позицією, індивідуальним стилем діяльності, багатим і різнобічним особистісним потенціалом, до якого можна віднести комунікативно-соціальну компетентність, комплекс лідерських якостей, стресостійкість, етнокультурну толерантність, упевненість у собі як професіоналі тощо.

Комунікація в усіх її проявах має суттєвий вплив на професійну діяльність судноводіїв. Відсутність налагодженої комунікації між береговими службами або членами екіпажу призводить до неузгодженості дій команди судна. Так, ігнорування або недостатня сформованість у судноводія комунікативних умінь і навичок під час виконання безпосередніх службових обов'язків може призвести до небезпеки судна, пасажирів, екіпажу, втрати вантажу і сприяти серйозній шкоді навколишньому середовищу. У зв'язку із цим точність передачі і прийому судноводіями інформації, адекватність її інтерпретації та розуміння сенсу є особливо значущими для професії судноводія.

За своєю специфікою діяльність судноводія пов'язана з постійною комунікацією, причому вона носить характер різноплановий і багатограний, а її ефективність залежить від великої кількості чинників. Так, у процесі несіння служби моряк зобов'язаний спілкуватися з представниками різних організацій: портових служб, судновласників, фрахтователів, крюінгових компаній, класифікаційних товариств, служб контролю руху суден, митними службами, зі страховими агентами, лоцманами, екіпажами інших суден, пасажирами, багатонаціональною командою судна [7].

Згідно з експериментальними дослідженнями, комунікативність має різну ступінь значущості для різних підрозділів плавкладу. Так, для судноводія спрямованість на спілкування займає вищу позицію. Було доведено, що успішні судноводії мають підвищену потребу до ділового спілкування, до взаєморозуміння і співпраці з колегами. А, наприклад, для суднових механіків головне – це грамотне обслуговування силових установок судна, однак спрямованість на спілкування і для них має суттєву значущість, відсутність якої може призвести до багатьох проблем [9]. Тому вчені, психологи, педагоги під час підготовки судноводіїв приділяють велику увагу формуванню у них комунікативності, толерантності тощо [7].

На нашу думку, суттєву роль у зазначеній підготовці має формування у майбутніх судноводіях комунікативної самоефективності. Відомо, що основою дослідження феномена «самоефективність» виступає соціально-когнітивна теорія А. Бандури, яка розроблялася в 70-х роках ХХ ст. Сутнісні особливості самоефективності також вивчали Дж. Капаро, Е. Лангер, Дж. Маддукс Дж. Роттер, Д. Сервон, М. Шеєр та ін. Окрім того, самоефективність досліджується в роботах учених України та держав ближнього зарубіжжя (О. Богатирьова, Н. Булінко, О. Вовк, К. Гайдар, М. Гайдар, С. Гончар, Т. Гордєєва, В. Кобець, Т. Левченко, В. Романець, В. Татенко Т. Кремешна, Р. Кричевський, А. Линенко, В. Толочек та ін.), які виявили прямий зв'язок між самоефективністю і такими суттєвими параметрами, як прийняття індивідом рішень, послідовність його дій, а також зв'язок самоефективності і рівня успішності здійснення професійної діяльності фахівця. Характерною особливістю самоефективності є розуміння, що вона є проявом упевненості особистості у своїх потенційних можливостях, здатності людини впливати на діяльну і соціальну ситуації, відображає уявлення людини про рівень власної ефективності.

На думку А. Бандури, самоефективність – упевненість людини в можливості здійснення певних конкретних дій, тоді як припущення про результат відноситься до того, що він думає про можливі

наслідки своєї діяльності. Учений вважає, що необхідно розрізняти очікування ефективності (efficacy expectation) й очікування результатів (outcome expectation). Перше – це оцінювання людиною того, що його поведінка призведе до визначених результатів, а друге – це оцінка того, у якому ступені він може вести себе адекватно очікуваному результату [12]. Тобто самоефективність – це переконання індивідуума в тому, що він здатний успішно вибрати таку стратегію своєї поведінки, яка необхідна для досягнення очікуваних результатів.

А. Бандура стверджує, що самоефективність є центральною детермінантою людської поведінки, яка достатньо точно може передбачати реальну поведінку людини. Психолог вважає, що самоефективність виникає, збільшується або зменшується залежно від приведеного нижче одного з чотирьох чинників або від їх комбінації:

- досвіду безпосередньої діяльності (особистісний досвід досягнень);
- непрямого досвіду (досвід, отриманий за допомогою спостереження за іншими);
- думки суспільства (соціальне переконання, висловлена точка зору інших людей);
- фізичного та емоційного стану людини (психологічний (чуттєвий) і фізичний стан: емоційні і фізичні реакції) [13, с. 94].

Таким чином, А. Бандура зазначає, що самоефективність є центральною й однією з найважливіших детермінант поведінки людини, яка дає можливість із високою точністю спрогнозувати, як насправді вона проявлятиме себе в різних ситуаціях [12]. Можна зробити висновок, що для судноводія сформованість самоефективності, твердої переконаності, впевненості, що поставлені завдання він може успішно вирішати, має велике значення.

Загальновідомо що пріоритет у дослідженні самоефективності належить американським ученим. Викликає інтерес їхні наукові доробки не лише в парадигмі психології, а й у сфері педагогіки. Так, Мейер, Тернер і Спенсер [6, с. 324] у дослідженнях самоефективності школярів дійшли висновку, що діти з високим рівнем самоефективності не бояться ризикувати в складних ситуаціях, реагують на невдачу адекватно, без негативу. Марш і Йонг зазначають, що педагогам необхідно розуміти сутність уявлень школярів про власну самоефективність і враховувати її в здійсненні педагогічної діяльності та міжособистісному спілкуванні [6, с. 322]. Б. Циммерман стверджує, що самоефективність життєво важлива для здатності учня вчитися, що позитивні академічні переконання в самоефективності можуть мотивувати студентів працювати старанніше і вибрати більш складні завдання [17]. До нього приєднуються і А. Вігфілд і Дж.С. Екклс,

які вважають, що теорія очікуваної цінності пояснює, що продуктивність і вибір людей залежать від того, наскільки вони цінують завдання, яке треба вирішити. Переконання студента у самоефективності щодо його здатності бути успішним у певній галузі й особистих очікувань тісно пов'язані з фактичною успішністю. Дослідники стверджують, що якщо учні цінують заняття, вони докладатимуть більше зусиль і довше займатимуться цими заняттями. При цьому цінність, що надається діяльності та їх очікуванням щодо їх здібностей, залежить від емоційних спогадів, а також від сприймання складності завдання [18]. Згідно з Моралесом, самоефективність – це корисна характеристика студентів, яка може збільшити їхні зусилля і наполегливість [6, с. 324].

Недолік позитивної самоефективності і страх невдачі можуть перешкодити учням бути активними на заняттях, задавати питання і ставити перед собою завдання, що ще більше ускладнює навчання [15]. Л. Сандер і П. Сандерс упевнені, що на переконання учнів у своїй низькій самоефективності впливають негативні оцінки, відгуки вчителів, порівняння з однолітками та відгуки однолітків. Студенти з низькою самоефективністю мають низьку впевненість у своїх здібностях та можливостях і не проявляють активності у пізнавальній діяльності [16].

Д. Коркетт та її співавтори переконані: щоб підвищити самоефективність учнів, учителям треба її оцінювати у кожного учня, використовуючи такі інструменти, як запитальники й опитування, щоб визначити сферу їхніх потреб, оскільки переконання у власній самоефективності впливають на успішність навчання [14].

Норвезьські вчені Скаалвік і Ранкін (1995 р.) стверджують, що існує сильна позитивна кореляція між очікуваннями успіху і дійсними досягненнями. Очікування успіху є одним із проявів високої самоефективності [5, с. 325].

Г. Лефрансуа вважає, що висока самоефективність і позитивна самооцінка (самоповага) сприятливо впливають на досягнення учнів та їх сприйняття ситуацій. Переконаність в успіху в якійсь справі, завзятість суттєво впливають на вибір дій, на зусилля з досягнення бажаного результату [5, с. 124].

Як визначає С. Гончар, сучасному суспільству потрібні високоефективні особистості, які здатні адекватно оцінити власні можливості і результати своєї діяльності. Суб'єктивне ставлення до діяльності реалізується у спрямованості людини до своїх внутрішніх резервів, потенціалі розвитку, можливостях вибору засобів дій і побудови певної стратегії діяльності, поведінки і життя у цілому, що визначається самоефективністю особистості [2, с. 250].

А. Линенко розуміє самоефективність як важливий чинник, що визначає вибір особистістю продуктивних дій для успішного вирішення поставлених цілей, завдань. Услід за Д. Леонтьєвим особливу увагу в становленні зазначеного феномена вчена приділяє самосвідомості. Так, авторка розуміє професійну самоефективність майбутнього вчителя як складне, динамічне утворення особистості, що засноване на розвиненій педагогічній самосвідомості, розумінні вимог соціуму й усвідомленні свого місця у педагогічній дійсності, сформованій компетентності, наявності адекватної самооцінки, спрямованих на успішність здійснення професійної діяльності [6].

Психолог К. Бугакова відзначає, що судових офіцерів треба навчати основам ефективної комунікації, формувати у них необхідні якості для успішного, комфортного, благополучного і добре налагодженого спілкування на борту [1].

Навички продуктивного спілкування необхідні судоводіям, перш за все, у ролі оператора-штурмана, який несе вахту на ходовому містку й отримує велику кількість інформації, прийом, обробка і передача якої є функціями комунікації.

З огляду на вищезазначене, для успішного здійснення складної, багатопрофільної, багатофункціональної професійної діяльності морського офіцера, судоводія важливі і необхідні всі вищеприведені якості, тому що професійна діяльність судоводія здійснюється часто в небезпечних, суворих умовах відкритого океанського простору, проведення судна через складні вузькості, проливи серед великої скупченості суден різного тонуажу, катерів, джонок і т. п., наприклад у Південно-Китайському морі або у Середземному, складних умовах швартування тощо.

О. Погорелов визначає самоефективність як упевненість людини в тому, що свої знання, вміння, навички, досвід, вироблені раніше в конкретному виді діяльності, він зможе застосувати в аналогічній діяльності в майбутньому і доб'ється при цьому успіху [8, с. 144].

Підводячи проміжний підсумок, підкреслимо, що сформована комунікативна самоефективність майбутніх судоводіїв заснована на впевненості у своїх силах і можливостях, професійних уміннях та навичках, розвиненій активності, що дає змогу ефективно комунікувати з різними суб'єктами спілкування: представниками іноземних морських портів, різних компаній, вести складну документацію; сприяє злагодженій роботі екіпажу, часто багатонаціонального.

У зв'язку з тим, що останні десятиріччя українські моряки працюють на судах під іноземними прапорами, команди суден складаються

з представників різних національностей, етносів, релігійних конфесій тощо. Тому, як підкреслює С. Смирнов, судоводієві необхідно мати навички з організації спілкування з представниками різного віку, різних національностей, конфесій: розуміти значення жестів іноземців, їхню міміку, тобто невербальні прояви, і не припускати того, що може визвати зворотну негативну реакцію [10, с. 80].

Комунікативну самоефективність визначаємо як особистісне інтегральне утворення, що засноване на володінні курсантами – майбутніми судоводіями комунікативним потенціалом, обізнаністю, вміннями і навичками у контексті комунікації, які сприяють прояву компетентності у професійному спілкуванні, упевненості і продуктивності здійснення своїх професійних обов'язків у сфері професійної діяльності.

Компонентами комунікативної самоефективності майбутніх судоводіїв визначаємо: рефлексивний (самоідентифікація із судоводіями як еталонами професіоналізму, наявність адекватної самооцінки своїх дій у сфері професійного спілкування, усталена рефлексивна позиція); когнітивно-операційний (обізнаність у комунікативній сфері морської професійної діяльності, вміння, навички професійного спілкування); афективно-поведінковий (упевненість у можливості здійснення продуктивної комунікації у професійної діяльності, емоційність, активність, відповідальність, етнокультурна толерантність, здібність до саморегуляції та самопідкріплення) [3].

Морський фахівець із високим рівнем самоефективності відзначається активною поведінкою, цілеспрямованістю, постановкою конкретних цілей, здійснює самоконтроль стилю управління, спілкування зі своїми підлеглими і співробітниками, відзначається адекватною поведінкою, здатний до саморегуляції й успішно здійснює професійну діяльність.

Висновки. Таким чином, за останні роки з'явилася значна кількість психолого-педагогічних робіт, присвячених різним підходам до дослідження понять «самоефективність», «комунікативна самоефективність», що підтверджують необхідність їх формування у тих, хто навчається, для забезпечення результативності та успішності здійснення майбутньої професійної діяльності. Стійке усвідомлення майбутнього судоводія своєї комунікативної самоефективності сприяє впевненості в результативності досягнення поставлених професійних завдань. Тому сформовану комунікативну самоефективність розглядаємо як важливий чинник підвищення якості підготовки курсантів морських закладів вищої освіти до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугакова Е.С. Формирование коммуникативной компетентности у курсантов морского профиля. *Теория и практика общественного развития* 2015. № 9. 252 с.
2. Гончар С.Н. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов. *Педагогическое мастерство* : материалы I Межд. науч. конф., г. Москва, апрель 2012 г. Москва : Буки-Веди, 2012. С. 250–253.
3. Дмитришук Н.В., Линенко А.Ф. Комунікативна самоефективність майбутніх судноводіїв. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. Педагогіка*. 2019. Вип. 1(286). С. 65–70.
4. Кузьменко Г.В., Роменский О.М. Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема 2015. № 1(18). С. 72–81.
5. Лефрансуа Г. Теории научения. Формирование поведения человека. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 278 с.
6. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 416 с.
7. Линенко А.Ф. Професійна самоефективність як педагогічна проблема. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. Педагогіка*. 2019. Вип. 1(286). С. 66–68.
8. Немцев О.В., Иванова А.А., Бочарникова Г.Ю. Подготовка морских специалистов в вузе. Владивосток : Дальрыбвтуз. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-morskih-spetsialistov-v-vuze>.
9. Погорелов А.А. Самоэффективность как предиктор эффективного и безопасного поведения личности. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2012. № 4(129). С. 140–145.
10. Пузько В.И. Психологический аспект отбора успешных руководителей плавсостава. *Сб. материалов уч-метод. семинара «Проблемы подготовки морских специалистов и пути их решения»*. Владивосток : МГУ, 2008. С. 46–64.
11. Смирнов С.В. Формування конкурентоздатності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки у морських закладах вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2018. 325 с.
12. Bandura. Self-Efficacy in Changing Societies / ed. A. Bandura. New York : Cambridge. University Press, 1995. P. 1–45.
13. Bandura, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. P. 191–215.
14. Corkett, Julie; Hatt, Blaine; Benevides, Tina. Student and Teacher Self-Efficacy and the Connection to Reading and Writing. *Canadian Journal of Education*. 2011. Vol. 34 № 1. P. 65–98.
15. LaRose R. The Psychology of Interactive Media Habits. *The Handbook of the Psychology of Communication Technology*, John Wiley & Sons, 2015. P. 365–383.
16. Sanders L., Sander P. Academic Behavioural Confidence: A comparison of medical and psychology students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 13(4): December 2007. P. 633–649 URL: <https://www.researchgate.net/publication/233747695>.
17. Zimmerman B. Dedication: Albert Bandura. *Contemporary Educational Psychology* (October 1986), 11 (4), p. 306.
18. Wigfield, A., & Eccles, J. S. Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), p. 68–72. URL: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.

REFERENCES

1. Bugakova E.S. (2015) Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti u kursantov morskogo profilya [Formation of communicative competence among cadets of the marine profile]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development]. No. 9. pp. 246-252. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-kursantov-vuza-morskogo-profilya>.
2. Gonchar S.N. (2012) Samoeffektivnost' kak professional'noye kachestvo budushchikh pedagogov-psikologov [Self-efficacy as a professional quality of future pedagogues-psychologists]. *Pedagogical skill: materials of the 1st Int. scientific conference*. M. : Buki-Vedi, 2012 . pp. 250-253.
3. Dmytryshchuk N.V., Linenko A.F. (2019) [Communicative self-efficacy of future navigators]. *Scientific herald of the PDP named after K. D. Ushinsky*. Issue 1 (286). Series: Pedagogy. Odessa, pp. 65-70.
4. Kuzmenko V.V., Romensky A.V. (2015) Effektivnaya professional'naya kommunikatsiya moryakov – zalog bezavariynoy raboty sudna [Effective professional communication of seafarers is a guarantee of trouble-free operation of the vessel]. *Bulletin of the Amur State University. Sholem Aleichem. Scientific and educational journal*. Birobidzhan: Amur State University named after Sholem Aleichem, No. 1. pp. 72-81.

5. Lefrancois G. Learning theories. (2003) Teorii naucheniya. Formirovaniye povedeniya cheloveka [Human Behavior Formation]. SPb : Prime. EVROZNAK.
6. Lefrancois G. (2003) Prikladnaya pedagogicheskaya psikhologiya [Applied educational psychology]. SPb. : Prime. EVROZNAK.
7. Linenko A.F. (2019) Profesiyna samoeftektivnist' yak pedahohichna problema [Professional self-efficacy as a pedagogical problem]. Scientific herald of PDPU named after K.D. Ushinsky. 1 (286). Series: Pedagogy. Odessa, pp. 66-68.
8. Nemtsev O.V., Ivanova A.A., Bocharnikova G.Yu. (2009) Podgotovka morskikh spetsialistov v vuze [Electronic resource] Training of marine specialists at the university. Vladivostok: Dalrybvtuz. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-morskikh-spetsialistov-v-vuze>.
9. Pogorelov A.A. (2012) Samoeffektivnost' kak prediktor effektivnogo i bezopasnogo povedeniya lichnosti [Self-efficacy as a predictor of effective and safe behavior of the individual]. Izvestia SFedU. Rostov-on-Don, Technical sciences, No. 4 (129).
10. Puzko V.I. (2008) Psikhologicheskiiy aspekt otbora uspeshnykh rukovoditeley plav sostava [Psychological aspect of the selection of successful leaders of the floating structure] Materials of seminar "Problems of training marine specialists and ways to solve them." – Vladivostok: Publishing house of Moscow State University.
11. Smirnov S.V. (2018) Formuvannya konkurentozdatnosti maybutnikh sudnovodiyiv u protsesi profesiynoyi pidhotovky u mors'kykh zakladakh vyshehoi osvity [Formation of competitiveness of future shipowners in the process of professional training in maritime institutions of higher education]: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.04. Odessa.
12. A. Bandura (1995) Self-Efficacy in Changing Societies. New York : Cambridge. University Press, 1995. pp. 1-45.
13. Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review. 1977. Vol. 84. pp. 191-215.
14. Corkett, Julie; Hatt, Blaine; Benevides, Tina. Student and Teacher Self-Efficacy and the Connection to Reading and Writing (2011). Canadian Journal of Education, v. 34 n. 1. P. 65-98.
15. LaRose R. The Psychology of Interactive Media Habits (2015). The Handbook of the Psychology of Communication Technology, John Wiley & Sons. P. 365-383.
16. Sanders L., Sander P. (2007). Academic Behavioural Confidence: A comparison of medical and psychology students. Electronic Journal of Research in Educational Psychology 13(4). P. 633-649 Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/233747695>.
17. Zimmerman B. (October 1986). Dedication: Albert Bandura. Contemporary Educational Psychology, 11 (4).
18. Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy–Value theory of achievement motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1). P. 68–72. Retrieved from: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.

ФОРМУВАННЯ БАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дурманенко О. Л.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки
пр. Волі, 13, Луцьк, Україна
orcid.org/0000-0001-9434-4442
ksu.sagan@gmail.com*

Ключові слова: *бар'єр,
педагогічний бар'єр,
комунікативний бар'єр,
професійна компетентність,
бар'єрна компетентність
майбутнього вихователя.*

Проблема формування бар'єрної компетентності особистості як складової частини професійної компетентності майбутнього фахівця є надзвичайно своєчасною для вирішення. Актуалізується ця проблема у дослідженні професійної діяльності майбутніх вихователів сучасного закладу дошкільної освіти, яка ґрунтується виключно на міжособистісній взаємодії вихователя, дітей та їхніх батьків. Метою статті є аналіз процесу формування бар'єрної компетентності майбутніх вихователів як здатності попереджувати й конструктивно долати різні професійні бар'єри.

З аналізу тлумачення вченими досліджуваного поняття й з урахуванням специфіки професійної діяльності бар'єрну компетентність майбутнього вихователя визначено як сформовану особистісну здатність майбутнього фахівця дошкільної освіти успішно виконувати свою професійну діяльність, попереджуючи або конструктивно долаючи професійні бар'єри. Компонентами бар'єрної компетентності визначено мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, діяльнісно-комунікативний і рефлексивно-саморегулятивний складники, які найбільш повно відображають особливості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в сучасних закладах дошкільної освіти.

Формування бар'єрної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є цілеспрямованим, складним процесом набуття професійних знань, формування практичних умінь і навичок міжособистісної взаємодії з дітьми, їхніми батьками, колегами, громадськістю, а також системним самопізнанням і самовдосконаленням, які дають змогу майбутньому вихователю своєчасно діагностувати наявність тих чи інших бар'єрів і конкретно визначити шляхи їх подолання. Алгоритмом формування бар'єрної компетентності майбутнього вихователя є: мотивація професійної діяльності й формування професійно ціннісної спрямованості особистості вихователя; формування системи професійних (психолого-педагогічних і методичних) знань; набуття практичних умінь і навичок; формування комунікативних умінь; самопізнання та самоаналіз із розробленням програми самовдосконалення.

FORMATION OF BARRIER COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Durmanenko O. L.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
Voli avenue, 13, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9434-4442
ksu.sagan@gmail.com*

Key words: *barrier, pedagogical barrier, communication barrier, professional competence, barrier competence of the future educator.*

The problem of forming the barrier competence of the individual as a component of the professional competence of the future specialist is extremely timely to solve. This problem is actualized in the study of professional activity of future educators of a modern preschool institution, which is based exclusively on the interpersonal interaction of the educator and children and their parents. The aim of the article is to analyze the process of formation of barrier competence of future educators as the ability to prevent and constructively overcome various professional barriers.

From the analysis of the interpretation of the studied concept by scientists and taking into account the specifics of professional activity, the barrier competence of the future educator is defined as the formed personal ability of the future preschool specialist to successfully perform his professional activity, preventing or constructively overcoming professional barriers. The components of barrier competence are the following components: motivational-value, cognitive-informational, activity-communicative and reflexive-self-regulatory, which most fully reflect the peculiarities of the readiness of future educators for professional activity in modern preschool institutions.

The formation of barrier competence of the future educator of preschool education is a purposeful, complex process of acquiring professional knowledge, formation of practical skills and skills of interpersonal interaction with children, their parents, colleagues, the public, as well as systematic self-knowledge and self-improvement. the presence of certain barriers and specifically identify ways to overcome them.

The algorithm of formation of barrier competence of the future educator is: motivation of professional activity and formation of professional value orientation of the educator's personality; formation of a system of professional (psychological, pedagogical and methodological) knowledge; acquisition of practical skills and abilities; formation of communicative skills; self-knowledge and self-analysis with the development of a program of self-improvement.

Постановка проблеми. У період реформування системи вищої освіти все більш актуальним є компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. Йдеться про формування професійної компетентності фахівця як особистісної здатності не лише ґрунтовно та усвідомлено володіти системою фахових знань, а й успішно, креативно реалізовувати їх у практичній діяльності. Так, Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» [11] передбачає формування інтегральної компетентності як «здатності розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку, що передбачає застосування загальних психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної освіти, та характеризується комплексністю і невизначеністю умов» й низки загальних та фахових компетентностей.

Аналіз практичної діяльності сучасного вихователя закладу дошкільної освіти, його професійної підготовки свідчить про те, що важливим складником професійної компетентності є здатність особистості майбутнього вихователя попереджувати, діагностувати або ж конструктивно долати різні бар'єри, які виникають як у процесі освітньої діяльності, так і в практичній роботі. Отже, актуальною й нагальною для теоретико-практичного вирішення є проблема формування бар'єрної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Методологічні засади формування компетентності запобігання та подолання бар'єрів у педагогічній діяльності аналізує І. Глазкова [2]. Так, науковець зауважує, що бар'єрна компетентність майбутнього вчителя є «інтегрованим особистісним утворенням, що відображає його теоретичну і практичну готовність до здійснення діяльності із запобігання, подолання та штучного створення бар'єрів у навчальному процесі». Далі вчена визначає складники бар'єрної компетентності, а саме: мотиваційно-стимулюючий, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-почуттєвий, саморегулюючий та особистісний [2]. Зауважимо, що саме праці І. Глазкової [2] найбільш повно відображають різні аспекти формування бар'єрної компетентності педагогічних працівників.

З огляду на специфіку діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, зокрема його комунікативної діяльності з дітьми та їхніми батьками, актуальними є доробки Г. Щілінської [16] стосовно аналізу комунікативних бар'єрів, які є поширеними у міжкультурній взаємодії студентів, та визначення шляхів їх подолання. Своєю чер-

гою, О. Матвієнко [6] диференціює інформаційні бар'єри, які також мають місце у діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Чимало уваги дослідженню психологічних бар'єрів приділяє Н. Сопілко, розглядаючи їх як чинник, що заважає успішній реалізації навчально-виховного процесу й виявляється у пізнавальній та комунікативній пасивності суб'єкта навчання [13]. Розкриття сутності й типів психологічних бар'єрів, їхньої ролі у діяльності людини, у професійному самовизначенні особистості знаходимо в наукових доробках А. Масанова [7].

І. Коновальчук аналізує проблему підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу [5, с. 65–72]. Своєю чергою, Т. Сваталова окреслює низку компетенцій, якими мають володіти фахівці дошкільної освіти: аналітична, прогностична, проєктивна, оціночна, рефлексивна, інформаційна, розвивальна, орієнтаційна, мобілізаційна, перцептивна, педагогічної техніки та педагогічної взаємодії [12].

Отже, аналіз публікацій із різних аспектів дослідження свідчить про те, що проблема формування здатності майбутнього фахівця до попередження та усунення бар'єрів не нова й існує чималий науковий доробок, спрямований на її вирішення. Однак, на нашу думку, недостатньо уваги приділено формуванню готовності майбутнього вихователя попереджувати, діагностувати й конструктивно долати різні бар'єри, з якими вони зустрічаються як в освітньому процесі у ЗВО, так і в професійній діяльності (наприклад, під час проходження виробничих практик у закладі дошкільної освіти). Тому **метою статті** є аналіз проблеми формування бар'єрної компетентності майбутніх вихователів ЗДО як складової частини їхньої професійної компетентності. Для її досягнення необхідно вирішити низку завдань: 1) розкрити сутність поняття бар'єрної компетентності майбутнього вихователя ЗДО та її структури; 2) з аналізу специфіки майбутньої професійної діяльності вихователя ЗДО визначити основні види бар'єрів; 3) запропонувати алгоритм формування бар'єрної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Основними методами дослідження нами визначено: аналіз, синтез, узагальнення та конкретизація.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що сутнісно-функційна характеристика поняття компетентності відображена в наукових дослідженнях І. Беха, С. Гончаренка, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Хуторського та ін. Конструктивними у контексті нашого дослідження є ідеї стосовно змісту й структури професійно-педагогічної компетентності, запропоновані вченими О. Антоною, О. Дубасенюк, Т. Семенюк, які дану компе-

тентність розглядають як складне утворення, що містить знаннєву компетентність у галузі теорії навчання та виховання; соціально-психологічну компетентність у галузі комунікації; диференційно-психологічну компетентність в особистісній сфері мотивації та цінностей; аутопсихологічну компетентність у сфері надбань, переваг і недоліків власної діяльності й особистості [3, с. 7].

Аналіз різних питань професійної підготовки майбутніх спеціалістів дошкільної освіти знаходимо у доробках учених Г. Беленької, А. Богуш, Л. Загородньої, Н. Денисенко, І. Дичківської, Є. Карпової, Н. Лисенко, Л. Машкіної, Л. Пісоцької, Т. Поніманської, О. Семенова, Н. Семенової та ін. Зауважимо, що названі вчені проблему професійної підготовки майбутніх вихователів розглядають на засадах компетентнісного підходу. Також зазначимо, що єдиного визначення компетентності фахівця дошкільного закладу, її структурних компонентів немає. Так, професійну компетентність майбутнього вихователя Г. Беленька тлумачить як «професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона зумовлена когнітивним та діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою й основним критерієм визначення його відповідності умовам праці» [1, с. 35]. Далі вчена зауважує, що професійна компетентність педагога-вихователя дітей дошкільного віку охоплює такі сфери компетенції, як оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, навчально-розвивальна, методична, виховна, комунікативна, організаційно-педагогічна, контрольна, просвітницька, самовдосконалення, кожна з яких потребує від вихователя, крім професійних знань та вмінь, ще й наявності позитивних світоглядних настанов і розвитку певних особистісних професійно значущих рис характеру [1]. Цей перелік А. Машкіна доповнює ще компетентністю у сфері застосування педагогічних інновацій, зокрема таких її компонентів, як поінформованість, грамотність, культура, позиція студентів щодо використання інноваційних педагогічних технологій у дошкільних закладах [8, с. 129–136]. Для успішного вирішення питання формування елементарних навиків здорового способу життя у дітей дошкільного віку В. Нестеренко пропонує формувати професійно-валеологічну компетентність як складову частину загальної професійної компетентності майбутнього вихователя-педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних із вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя [9].

Ураховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності вихователя у закладі дошкільної освіти (зокрема, міжособистісної взаємодії педа-

гога з дітьми та їхніми батьками, міжособистісного спілкування у системі «педагог – дошкільник – родина»), доречним, на нашу думку, є формування компетентності попередження та долання професійних бар'єрів.

Як нами вже було зазначено, сутність і структуру бар'єрної компетентності педагога визначила І. Глазкова [2, с. 109–116]. Своєю чергою, поняття педагогічного бар'єру пропонує Л. Ярославська, тлумачачи його як складне поліаспектне педагогічне явище, зумовлене зовнішніми та внутрішніми чинниками, властиве всім суб'єктам освітнього процесу й яке перешкоджає його успішності та ефективності [15]. Універсальність цього визначення дає змогу об'єктивно-суб'єктивні перешкоди успішної педагогічної діяльності майбутніх вихователів визначити як *професійні бар'єри*. Тоді, сформовану (тобто набуту) особистісну здатність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти успішно виконувати свою професійну діяльність, попереджуючи або конструктивно долаючи професійні бар'єри, нами буде інтерпретовано як *їхню бар'єрну компетентність*.

Ми підтримуємо думку вчених про те, що бар'єрна компетентність майбутніх вихователів є результатом їхньої професійної підготовки. Компонентами бар'єрної компетентності нами визначено такі складники, як: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, діялісно-комунікативний та рефлексивно-саморегулятивний. На нашу думку, визначені компоненти найбільш повно відображають специфіку готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в сучасних закладах дошкільної освіти.

У контексті особливостей професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти актуальним, на нашу думку, є визначення бар'єра як перешкоди, що зумовлює опір впливові співрозмовника, запропоноване І. Зязюном [10]. Зокрема, виділення вченим фізичних (просторова й часова дистанція, що відокремлює викладача від студента, вихователя від дошкільника), гностичних (складність, незрозумілість висловлювань, їх несприйняття), естетичних (неналежний зовнішній вигляд), емоційних (негативні емоції, крик, злість), психологічних (негативні установки на підставі попереднього досвіду, особистісне несприйняття, упереджене особистісне ставлення тощо) бар'єрів є дієвим в аналізі педагогічних бар'єрів у діяльності вихователів ЗДО [10].

Аналізуючи професійні бар'єри вихователів закладу дошкільної освіти, нам видається важливою характеристика *комунікативних бар'єрів*, які Н. Яковлева пояснює як психологічне явище, що призводить до ускладнення й блокування спілкування у процесі спільної діяльності [14].

Попередженням комунікативного бар'єру у педагогічній діяльності майбутнього вихователя є правильно вибраний стиль спілкування з дітьми та їхніми батьками, який залежить від особистісних якостей педагога, його ставлення до дітей, володіння організаторськими здібностями тощо [4]. Йдеться, насамперед, про активно-позитивне ставлення вихователя до дітей, його захоплення спільною творчою діяльністю, що передається й вихованцям. Це спонукає до позитивного сприйняття дошкільниками педагога.

Практика діяльності сучасного ЗДО переконливо доводить, що вихователю необхідно уникати власного домінування й визнавати право кожної дитини на думку; дослухатися до суджень батьків дітей; бути готовим змінюватися й занурюватися у світ дитячих емоцій та почуттів; уміти рефлексувати та бути емпатійним; навчитися активно слухати, чути, розуміти, сприймати почуте, використовуючи нестандартні прийоми міжособистісного спілкування. Іншими словами, вихователь має вміти відходити від виключно рольової позиції педагога.

Отже, формування бар'єрної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є цілеспрямованим, складним процесом набуття професійних знань, формування практичних умінь і навичок міжособистісної взаємодії з дітьми, їхніми батьками, колегами, громадськістю, а також системним самопізнанням і самовдосконаленням. Саме об'єктивне самопізнання й самоаналіз дають змогу майбутньому вихователю, на нашу думку, своєчасно діагностувати наявність тих чи інших бар'єрів і конкретно визначити шляхи їх подолання, переважна більшість із яких і зумовлює активне самовдосконалення й саморегуляцію.

Аналізуючи різні психолого-педагогічні джерела, організацію освітнього процесу в закладі вищої освіти, закладі дошкільної освіти, ми пропонуємо такий алгоритм формування бар'єрної компетентності майбутніх вихователів. Насамперед, студент – майбутній вихователь має бути мотивований до професійної діяльності, усвідомлювати її важливість і складність. Його професійною цінністю має стати готовність успішно й майстерно виконувати свої функції. Наступним обов'язковим складником процесу формування бар'єрної компетентності є усвідомлене ґрунтовне оволодіння майбутнім вихователем системою професійних знань, методичними знаннями, а також знаннями про сутність бар'єру, його види й роль як рушійної сили професійної діяльності особистості, шляхи подолання тощо. Важливим у формуванні бар'єрної компетентності є також наявність практичних професійних умінь і навичок майбутніх вихователів, у тому числі й у подоланні педагогічних бар'єрів. Такі навички

студенти набувають не лише під час навчання, а й у позааудиторній роботі (виховній, науково-дослідницькій, під час проходження різного виду педагогічних практик). Особливо важливими є комунікативні вміння майбутніх вихователів, які уможливають попередження комунікативних бар'єрів. Не менш актуальним складником формування бар'єрної компетентності майбутніх вихователів є самоаналіз і розвиток комунікативності особистості майбутнього вихователя як провідної професійної якості. Саме в ході самоаналізу студенти вчаться діагностувати свою готовність до майбутньої професійної діяльності у цілому й зокрема до попередження педагогічних бар'єрів, а в разі виникнення – до конструктивного їх додання. Ми особливо акцентуємо на формуванні вмінь студентів за допомогою різних психодіагностичних методик оцінювати власну рефлексивність, емпатійність, організаторські й комунікативні здібності, творчість, комунікабельність, уміння долати бар'єри спілкування та ін.

Майбутні вихователі, аналізуючи різні моделі спілкування (за В. Кан-Каліком та І. Юсуповим): «Монблан», «Китайська стіна», «Локатор», «Гамлет», «Робот», «Друг», «Тетерук», «Я сам», визначають їхні характерні ознаки й обставини, за яких та чи інша модель може бути ефективною і коли її застосування слугує бар'єром у взаємодії. При цьому майбутні вихователі розробляють власну модель спілкування з вихованцями, їхніми батьками, яка б забезпечила успішність і результативність їхньої діяльності.

Діагностуючи власну систему позиційного ставлення «Батько», «Дорослий», «Дитина» (за трансакційною концепцією Е. Берна), майбутні вихователі також попереджують можливість виникнення психологічного бар'єру й розробляють програму самовдосконалення, яка й орієнтована на формування їхньої комунікативної поведінки.

У формуванні бар'єрної компетентності майбутніх вихователів надзвичайно важливою є комунікативність особистості як професійна якість, що інтегрує в собі вміння чітко, грамотно й доступно висловлювати свою думку, говорити (комунікабельність), потребу в спілкуванні з іншими людьми (соціальну спорідненість) та позитивні емоції, радість і задоволення від спілкування (альтруїстичні емоції) (В. Кан-Калік, І. Юсупов). На нашу думку, майбутній вихователь, якому властива комунікативність, зможе успішно не лише попереджувати, а й творчо долати будь-які педагогічні бар'єри.

Висновки. На сучасному етапі реформування вищої освіти провідним є компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. Професійна компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти передба-

чає не лише оволодіння ним системою професійних знань, умінь і навичок, а і його здатність фахово, майстерно виконувати свою педагогічну діяльність на засадах співпраці, партнерства, дитиноцентризму.

Професійній діяльності вихователя у сучасному закладі дошкільної освіти притаманні різні педагогічні бар'єри. А отже, його професійна компетентність має містити складник, який відображає здатність майбутнього вихователя до попередження й долання таких перешкод, – бар'єрну компетентність.

Бар'єрна компетентність є сформованим складним особистісним утворенням, яке містить мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, діяльнісно-комунікативний та рефлексивно-саморегулятивний складники. Саме процес професійної підготовки майбутнього вихователя ЗДО має забезпечити формування визначених компонентів бар'єрної компетентності.

Подальшого дослідження потребує розроблення інструментарію та методики діагностування (у тому числі й самодіагностування) сформованості бар'єрної компетентності майбутніх вихователів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г.В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2012. С. 35.
2. Глазкова І. Компетентність запобігання та подолання бар'єрів: методологічні орієнтири дослідження. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2013. Вип. 120. С. 109–116
3. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. С. 7.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Москва, 1987. С. 97–100, 110, 114–117.
5. Коновальчук І.І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2015. Вип. 764. С. 65–72.
6. Матвієнко О.В. Основи інформаційного менеджменту : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. С. 12–25.
7. Массанов А. Психологічні бар'єри у професійному самовизначенні особистості. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 73–89.
8. Машкіна Л.А. Професійна підготовка майбутніх фахівців із дошкільної освіти в процесі педагогічної практики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2012. Вип. 28(1). С. 129–136.
9. Нестеренко В.В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2003. 20 с.
10. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
11. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ МОіНУ від 21.11.2019 № 1456. Київ, 2019.
12. Сваталова Т. Профессиональные ключевые компетенции педагога дошкольного образования как основа программ повышения квалификации. URL: pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya-kak-osnova-programm-povysheniya-kvalifikatsii (дата звернення: 14.04.2021).
13. Сопілко Н.В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2008. 21 с.
14. Яковлева Н.В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
15. Ярославська Л.І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2010. 178 с.
16. Щілінська Г.В. Комунікативні бар'єри у процесі міжкультурної взаємодії студентів та шляхи їх вирішення. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2015. Вип. 18. С. 50–58.

REFERENCES

1. Byelyen'ka H.V. (2012) Teoretyko-metodychni zasady formuvannya profesynoyi kompetentnosti vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv v umovakh stupenevoyi pidhotovky: dys. dokt. ped. Nauk [Theoretical and methodical bases of formation of professional competence of educators of preschool educational institutions in the conditions of degree preparation: dis. Dr. ped. Science]. Kyiv, P. 35.
2. Hlazkova I. (2013) Kompetentnist' zapobihannya ta podolannya bar"yeriv: metodolohichni oriyentyry doslidzhennya. [Competence to prevent and overcome barriers: methodological guidelines of the study. Sci-

- entific notes of Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]. Series: Pedagogical sciences. Issue 120. S.109-116
3. Dubasenyuk O.A., Semenyuk T.V., Antonova O.Y. (2003) Profesiyna pidhotovka maybutn'oho vchytelya do pedahohichnoyi diyal'nosti: monohrafiya. [Professional preparation of the future teacher for pedagogical activity: monograph.] Zhytomyr. state ped. un-t, S. 7
 4. Kan-Kalyk V.A. (1987) Uchytelyu o pedahohycheskom obshchenyy. [To the teacher about pedagogical communication], Moscow, P.97-100, 110, 114-117.
 5. Konoval'chuk I.I. (2015) Pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhotu: teoretychnyy analiz. [Training of future specialists of preschool education on the basis of the competence approach: theoretical analysis]. Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Series: Pedagogy and psychology. Vip. 764. Chernivtsi: Chernivtsi National University. Univ., S. 65–72.
 6. Matviyenko O.V. (2004) Osnovy informatsiynoho menedzhmentu : navch. posib. [Fundamentals of information management: textbook. way]. Kyiv: Center for Educational Literature, P.12-25.
 7. Massanov A. (2014) Psykholohichni bar'yery u profesiynomu samovyznachenni osobystosti. Psykholohiya i suspil'stvo. [Psychological barriers in professional self-determination]. Psychology and society. № 2. P.73-89.
 8. Mashkina L.A. (2012) Profesiyna pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv z doshkil'noyi osvity v protsesi pedahohichnoyi praktyky. Data zvernennya 14.04.2021. [Professional training of future specialists in preschool education in the process of pedagogical practice]. Scientific notes of the department of pedagogy. Issue 28 (1). S.129-136.
 9. Nesterenko V.V. (2003) Pidhotovka maybutnikh pedahohiv do vykhovannya u doshkil'nykiv navychok zdorovoho sposobu zhyttya : avtoref. dys. kand. ped. nauk. [Preparation of future teachers for the education of preschoolers in healthy lifestyle skills]. author's ref. dis. Cand. ped. Science. Odessa, 2003. 20 p.
 10. Pedahohichna maysternist': Pidruchnyk /I.A. Zyazyun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos ta in.; za red. I.A. Zyazyuna. Kyiv: Vyshcha shkola. (1997) .[Pedagogical skills]. Textbook / IA Zyazyun, LV Kramushchenko, IF Krivonos, etc .; for order. IA Zyazyun. Kyiv: Higher School, 1997. 349 p.
 11. Pro zatverdzhennya standartu vyshchoyi osvity za spetsial'nisty 012 «Doshkil'na osvita» dlya pershoho (bakalavrs'koho) rivnya vyshchoyi osvity. (2019) [About the statement of the standard of higher education on a specialty 012 "Preschool education" for the first (bachelor's) level of higher education]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №1456, Kyiv.
 12. Svatalova T. (2021) Professyonal'nye klyuchevye kompetentsyy pedahoha doshkol'noho obrazovannya kak osnova prohramm povysheniya kvalyfykatsyy. [Professional key competencies of a preschool teacher as a basis for advanced training programs]. URL:pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya-kak-osnova-programm-povysheniya-kvalifikatsii.
 13. Sopilko N.V. (2008) Osoblyvosti podolannya psykholohichnykh bar'yeriv u studentiv u protsesi navchannya : avtopef. dys. [Peculiarities of overcoming psychological barriers in students in the learning process]. autof. dis. for science. degree of Cand. psychol. Science: special. 19.00.07. Khmelnytsky. 21p.
 14. Yakovleva N.V. (2003) Psykholoho-pedahohichni umovy podolannya komunikatyvnykh bar'yeriv u protsesi vyvchennya inozemnoyi movy : avtopef. dys. [Psychological and pedagogical conditions for overcoming communication barriers in the process of learning a foreign language]. autof. dis. for science. degree of Cand. psychol. Science: special. 19.00.07. Kyiv, 20p.
 15. Yaroslavs'ka L.I. (2010) Dydaktychni umovy podolannya pedahohichnykh bar'yeriv u protsesi navchal'noho spivrobotnytstva vykladachiv i studentiv: dys. kand. ped. nauk. [Didactic conditions for overcoming pedagogical barriers in the process of educational cooperation of teachers and students]. dis. Cand. ped. Science. Kharkiv, 178 p.
 16. Shchilins'ka H.V. (2015) Komunikatyvni bar'yery u protsesi mizhkul'turnoyi vzayemodiyi studentiv ta shlyakhy yikh vyrishennya. [Communication barriers in the process of intercultural interaction of students and ways to solve them]. International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management. Issue 18. Pp. 50-58.

DETERMINATION OF CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGES TEACHER' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE POSTGRADUATE EDUCATION

Zaporozhtseva Yu. S.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Andragogy

Zhytomyr Regional Institute of the Pedagogical Postgraduate Education

of Zhytomyr Regional Council

Mykhailivska str., 15, Zhytomyr, Ukraine

orcid.org/0000-002-2944-4911

yulyaza@ukr.net

Key words: *professional competence, the teacher of foreign languages, criteria, indicators, levels of professional competence, development, the postgraduate education, the competence approach.*

The article is assigned to the criteria, the demonstration and the development of the teacher's professional competence, is clarified their essence and meaning. The main approach of modern education in Ukraine is the competence approach. So, in the context of the teacher's professional competence, the result of the reforms is established and depends on the level of teacher's professional development; the problem is support and is established to a theoretical level and practical reality. Determining the levels of professional competence of foreign language teacher's is not impossible without identifying criteria for assessing professional competence and establishing relevant indicators.

The process of pedagogical development of the situation is necessary for the development of perception and reinterpretation. The author has considered various approaches and aspects to the using of the main studied concepts "criterion", "indicator", "level" in Ukrainian and foreign pedagogy. It should be noted that the assessment of the level of development of professional competence of a foreign language teacher should reflect the presence of all the components of her constitutes. The signs that the teacher has a certain level of knowledge and skills is their manifestation in a particular activity. So, the criterion is related to the competence, and the indicator is related to the skill.

The levels of development of professional competence of foreign language teacher's are thoroughly studied and described in the article. The active influence of the competence approach on the development and improvement of the professional level of a teacher of foreign languages in the postgraduate education in Ukraine is analyzed according to the context of the reformation of education.

The Concept of the «New Ukrainian School» is indicated a new key role of the teacher, who is not the only source of information and mentor, but above all, such modern teacher becomes an active agent of change. The presented system of modern teacher of foreign language training in the context of the development of his professional competence is based not only on the principles of continuity and continuity, but also on the condition of free choice of strategy of his own professional development. Therefore, the result of reforms depends on the level of professional competence of teachers, including.

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Запорожцева Ю. С.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогіки та андрагогіки

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

Житомирської обласної ради

вул. Михайлівська, 15, Житомир, Україна

orcid.org/0000-002-2944-4911

yulyaza@ukr.net

Ключові слова: професійна компетентність, учитель іноземних мов, критерії, показники, рівні професійної компетентності, розвиток, післядипломна освіта, компетентнісний підхід.

У статті визначено та представлено критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності вчителя іноземних мов, роз'яснено їх сутність і значення. В Україні основним підходом в освіті сьогодні є компетентнісний. Так, від рівня професійної компетентності сучасних педагогів залежить результат реформ освіти, тому проблема професійного вдосконалення й розвитку вчителя ствердилася до теоретичного розгляду і практичної реалізації, до того ж дедалі стає більше актуальною.

Так, визначення рівнів професійної компетентності вчителів іноземних мов неможливе без виявлення критеріїв оцінки професійної компетентності та встановлення відповідних показників таких критеріїв. У процесі нашого педагогічного дослідження виникає необхідність постійного спостереження за змінами у процесі професійного розвитку. Автором розглянуто різні підходи й аспекти щодо використання основних досліджуваних понять «критерій», «показник», «рівень» у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Необхідно зауважити, що оцінювання рівня розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови повинно віддзеркалювати наявність всіх складників її компетенцій. Ознаками того, що вчитель володіє певним рівнем знань і умінь, є їх прояв у конкретній професійно-педагогічній діяльності. Таким чином, критерій співвідноситься з компетенцією, а показник співвідноситься з умінням, що у сумарній ознаці проявляється рівнем професійної компетентності вчителя.

У статті детально вивчено й описано рівні розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов, ґрунтовно описано досліджувані рівні розвитку професійної компетентності зазначених педагогів. Проаналізовано активний вплив компетентнісного підходу до розвитку і вдосконалення професійного рівня вчителя іноземних мов у післядипломній освіті в умовах реформування освіти України. Концепція Нової української школи вказує на нову й ключову роль педагога, який є не єдиним джерелом інформації та наставником, а перш за все стає активним агентом змін. Представлена система сучасної підготовки вчителя іноземних мов у контексті розвитку його професійної компетентності базується не лише на принципах безперервності та спадкоємності, а й за умови вибору вільного вибору стратегії власного професійного розвитку. Від рівня професійної компетентності педагогів у тому числі залежить результат реформ.

The formulation of the problem. The current process of reforming education in Ukraine in line with the trends of European countries' development is characterized by the adoption of a new educational paradigm of development based on a competent approach. This approach involves the transition from process to result, which manifests itself in the strengthening the ability to theoretically and empirically describe, explain and predict the results of education, ensure its quality, scientifically substantiate and create the basis for developing of new methods and technologies for identification, standardization, achievement and evaluation of educational outcomes. But, the problem is that in the national theory and practice of education competence-based approach has not yet fully gained the national recognition and full implementation. This is not confirmed by the implementation of a full plan of measures for the filling and implementation of the adopted national Qualifications Framework, which is the basis for the development of professional qualifications of the employee.

The relevance of the researching problem. At present, at the state policy level, the problem of the teachers' training and development, their scientific and methodological support during the development of professional competence and lifelong learning is relevant. The concept of the «New Ukrainian School» indicates a new key role for the teacher, who is not the only one source of information and mentor, but becomes an active agent of changes. Therefore, the result of reforms depends on the level of professional competence of teachers.

We note that the problem of the development of professional competence of the teacher' actually confirmed the theoretical consideration and practical implementation and is quite relevant.

So, **the purpose of the article** is to analyze the views of the scholars on the understanding and essence of the main concepts which are studied, «criterion», «indicator», «level» of professional competence of the teacher and the definition of their content for a modern teacher of foreign languages.

Analysis of basic research and publications. The problem of criteria and indicators of professional competence is discussed in detail in the works of G. Yelnikova, I. Pidlasuy, O. Pometun and other researchers. In order to determine the criteria for assessing the level of development of the teacher in general and the teacher of foreign languages, in particular, we analyzed the works of scholars N. Lisova, A. Moskalenko, V. Rusol, S. Sysoeva [3;8;11] and scientists (A. Markova, A. Ovchinnikova, M Potashnik, O. Solovova and others) [6;8;10].

As you know, the criterion is a measure on the basis of which the evaluation or classification of facts, activities is carried out. Consequently, the criteria of pedagogical competence are its distinctive

features, on the basis of which the degree of its formation is estimated. We also found that the majority of researchers (Y. Babansky, S. Zmeev, Y. Kulyutkin, A. Moskalenko, T. Sorochan etc.) who studied the problem of pedagogical professionalism, analyzed and systematized professionally significant qualities of teachers, respectively to certain levels [2;4;5;10].

Presenting of the main material. In the process of pedagogical research, there is a need for constant monitoring of changes and transformations. Objective information about the results of work, collection, processing and analysis, which enable to analyze, evaluate and correct further activities, constitute the content of determining the level of professional competence of the teacher of foreign languages.

The accumulated experience of certification of pedagogical and management personal convinces that, when the studying the professional competence of pedagogical workers, the following basic requirements of diagnostics should be guided by the following: the study of professional competence should be aimed at identifying the individual characteristics of professional growth; the assessment should be conducted not only by comparing the results obtained with certain norms, but also by comparing them with the results of previous diagnostics (which are not necessarily carried out in connection with attestation) in order to identify the individual features of professional growth, self-improvement; the studying of professional competence should be going in order to motivate self-improvement and professional improve.

The changes in professionally meaningful qualities take place in two processes: professional socialization (assimilation of professional experience and culture) and individualization of ways and forms of mastering professional relationships. Therefore, we are inclined to believe that the definition of foreign language teacher's proficiency levels is impossible without identifying criteria for professional competence assessment and establishing relevant indicators [2]. We proceeded from the fact that the criteria – the measure, properties and characteristics of the object being studied, which allow to observe its condition, level of functioning and development. However, it should be noted that although scientists and educators have accumulated enormous analytical material, but still clear, unified and scientifically based criteria for evaluating the work of foreign language teachers are not presented. In our opinion, this is due to the following reasons: firstly, everything that is somehow connected with the peculiarities of pedagogical activity becomes a criterion, but does not take into account distinctive features used as a «measure of labor» by a teacher. In our researching – these are the peculiarities of the work of the teacher of foreign languages. Secondly, in the list of various criteria, the analysis of activities ends at the level of composition,

without the systematization of individual elements, their logical ordering, the identification of the fate of each element in the system of the whole.

On the basis of the performed analysis of the works of scientists S. Vytvitska, V. Kalinin, T. Kocharyan, N. Lisova, L. Nikolenko, V. Oliinyk etc. [3; 4; 5] on problems of pedagogical research in the system of postgraduate education, in particular the process of professional improvement of foreign language teachers, considering that the criterion is the basis for the assessment, identification or classification of something, the measure [6], we consider the criterion as the basis for determining changes in the level of professional competence of foreign language teachers'.

We give examples and reveal the content of the main criteria and performance indicators used in pedagogical research in the system of postgraduate education. On the basis of analysis of didactic literature, are follow criteria and indicators for optimizing the content of postgraduate education: professional readiness of teaching staff to carry out training and education of students in a particular pedagogical situation; the integrity of the content, which implies a sufficiently complete reflection of the requirements there in, which puts the society in the concrete time conditions of its development to the personality of the teacher; rational structuring of content, definition of constraints by types and forms of learning in the sequence, continuity, phasing of coursework and intercourse preparation; the scientific and practical significance, the matching content with the level of educational opportunities and professional and cognitive abilities, inquiries and needs of teachers, which requires the identification of those elements of the content of education that traditionally or in a situational cause the greatest difficulty in the activity of all or a certain group of teachers; the correspondence of the used educational material, scientific and methodological basis to the compulsory content of education etc. [4; 5].

Consequently, *the criteria* for the development of professional competence are its recognizable features, on the basis of which the measure of its formation and development. Therefore, according to the component of the professional competence of the teacher of foreign languages and the competences of the professional competence of the teacher of foreign languages, as well as taking into account the results of the survey of 583 respondents (foreign language teachers, head's assistant of foreign languages school, methodologists), we identified the professionally important qualities of such teacher, on the basis of which we improved certain criteria for the development of the professional competence of foreign languages teachers'. These criteria reflect its essential characteristics (the content of the constituents competencies), respectively, their signs, determined indicators (Table 1). Each criterion is characterized by a set of indicators.

Table 1

Criteria for the development of professional competence of a foreign language teacher in postgraduate education

The constituent competencies of foreign languages teachers	The Criteria
1. Social (civil, value)	Polycultural
2. Psychological and pedagogical (pedagogical, psychological)	Cognitive
3. Methodical (didactic, projective)	Technological
4. Linguistic (speech, speech)	Linguistic – communicative
5. Communicative (sociolinguistic, sociocultural, discursive)	

Indicators are qualitative or quantitative characteristics of the formation of each quality, properties, characteristics of the object being studied that is the degree of formation of a particular criterion. So, the criterion and indicator are correlated as general and partial, specific [3].

Since the criteria can be quite general, in so in some researches the indicators are defined as indicators, and they are simple properties, characteristics of competences/components of professional competence of foreign language teachers', which form indicators that are available for observation and measurement [2; 6; 8; 10; 11].

We consider it necessary to note that assessment of the level of development of professional competence of the teacher' of foreign languages should reflect the presence of all components (competences) of professional competence. The signs that the teacher of foreign languages has developed his competencies are the manifestation in his activity of specific knowledge and skills. Therefore, if the criterion correlates with the competence, then the indicator has to be correlated with the skill.

Based on the above, the criteria for the development of the professional competence of the teacher of foreign languages in postgraduate education determine on the general level of his competence.

We agree with N. Kuzmina, who differentiates teachers according to the level of activity and offers a scale, where each next level includes the previous one: reproductive (can tell others what they know); adaptive (adapts what knows the features of the audience); locally-modeling (owning training strategies for individual sections of the course); system-modeling the activity and behavior (possesses strategies for transforming the subject into an instrument for the formation of the student's personality, his needs for self-development and self-education) [2].

Analyzing existing research on the topic, we consider it is necessary to offer the level approach to the development of professional competence of English teachers of V. Koshelevoy, who correlates the content of the program of foreign languages with the experi-

Characteristics of levels of professional competence of foreign language teacher

Level	General characteristics	European (scale) Level
Basic level (intuitive)	<ul style="list-style-type: none"> - have an idea of the essence of the concept of «professional competence of foreign language teacher»; - methodical activity monotonous and passive (<i>methodical competence</i>); - there is no social-pedagogical activity (<i>social, psychological and pedagogical competence</i>); - language proficiency (<i>linguistic, communicative competence</i>); - availability of basic knowledge of the theory and teaching methods of foreign language, pedagogy, psychology (<i>psychological and pedagogical, methodical competence</i>); - motivate for self-improvement is low (<i>social competence</i>). 	A2, A2+
Sufficient level (reproductive)	<ul style="list-style-type: none"> - have a partial understanding of the concept of «professional competence»; - traditional teaching methods without special socio-cultural significance (<i>methodical, foreign-speaking and communicative competences</i>) prevail; - maintain a friendly atmosphere, have a pedagogical tact and carry out elementary pedagogical contacts (<i>social, psychological and pedagogical competence</i>); - able to integrate types of speech activity, interdisciplinary knowledge (<i>methodological, linguistic, communicative competences</i>); - knowledge and knowledge of a foreign language, adapted to the possibilities of students, extended psychological and pedagogical knowledge (<i>communicative, linguistic competence</i>); - ready to carry out self-education on an average level (<i>social, methodical competence</i>). 	B, B1
Professional level (reproductive)	<ul style="list-style-type: none"> - clearly the essence of the concept of «professional competence of the teacher of foreign language»; - use modern methods, forms and methods of teaching intercultural character as an incentive for active cognitive activity of students (<i>methodological, psychological and pedagogical, foreign language communicative, linguistic competence</i>); - sufficiently speak foreign -communicative skills and abilities (<i>linguistic, communicative competences</i>); - implement domestic and European professional experience (<i>communicative, methodological, psychological and pedagogical competencies</i>); - socially and pedagogically active (<i>social, psychological and pedagogical competence</i>); - motivate for self-development at an adequate level, there is a creative growth (<i>social, methodological, psychological and pedagogical competence</i>). 	B2, B2+
Professional – creative level (research)	<ul style="list-style-type: none"> - have a deep knowledge of the essence, content, constituent notions of «professional competence of the foreign language teacher»; understand the need for its development; - possess innovative forms and methods of training, corresponding to the age and needs of pupils, are constantly searching for new forms and methods of teaching foreign language (<i>methodical, psychological and pedagogical competence</i>); - use innovative approaches to the teaching of foreign language, interactive methods of teaching (including ICT) experience of international level (<i>methodical, communicative, psychological and pedagogical competence</i>); - education has a high level of intercultural education with a linguistic and linguistic value (<i>linguistic, communicative, social competence</i>); - participate in the creation of their own scientific and methodological professional research, development of topical issues of language education, act as co-organizers of professional college education (<i>all competences of the PC</i>); - there is a high level of initiative and creativity (<i>social, psychological and pedagogical, methodical competence</i>); - effectively use methods of self-examination and self-esteem, a desire for self-development at a high level (<i>psychological and pedagogical, methodical, and social competence</i>). 	C1, C2

ence of pedagogical activity of teachers, their needs, interests and specifics: the basic level of formation of professional competence (for teachers, having a language at level B1 according to the European scale of assessment of communicative competence); average level of professional competence (level B2 according to the European scale of communicative competence assessment); a high level of professional competence (for a teacher is an experimenter, an innovator with the highest level of competence, corresponding to C1 according to the European scale of communicative competence assessment); an advanced level of professional competence (for teachers-organizers of the educational process in foreign languages at the level C1-C2) [10; 11].

The analysis of educational programs in the system of postgraduate education has shown that the multiplicity of professional competence in the structure and content of programs for teachers of the target category is not taken into account in the majority; however, provision of practical counseling and teacher support to teachers, accounting of teachers' experience is a necessary factor in the development of module programs in the system of postgraduate education.

Based on the research studies, taking into account the European Language Education Recommendations [10] as well as the criteria and specific indicators we have outlined, we have identified the following four-level system for developing the professional competence of foreign language teachers: *basic, sufficient, professional and professional creative* (Table 2).

The levels we presented exist in the hierarchical and logical sequence, but not separated from each other, but in the inclusion of the characteristics of each previous to the content of each subsequent

level of development of professional competence of the teacher of foreign languages.

So, the development of the professional competence of the foreign languages teacher' in postgraduate education is characterized not only by a set of available criteria and attributes, but by their certain step hierarchy, which modeled according to the motives of professional activity, the construction of their own program of development, stages, forms and means of solving certain tasks. Their effective implementation involves self-examination, self-esteem, self-control and correction and characterizes the result that the teacher of foreign languages has achieved in his development.

Conclusions. So, summing up, we consider that the multilevel system of modern training of foreign languages teachers in the system of professional competence is based on the principles of continuity and ensures the development of professional competence of the teacher of this specialty in the unity of improving and updating knowledge and skills at each stage of the formation of a teacher as a person and a professional with a free choice of forms, methods of education and an educational strategy for their own professional development.

Taking into account the results of our researching of the main concepts, the determination of the levels and criteria for developing the professional competence of the teacher of foreign languages, one can conclude that the professionalism of the teacher of foreign languages is a high level of his psycho-pedagogical and scientific-subject (special) knowledge and skills that together provide in practice the special training of a modern teacher and the development of professional competence of educator of the third millennium is opened to change and ready for self-education.

BIBLIOGRAPHY

1. Завалевський Ю.І., Дем'янюк Т.Д. Управління процесом формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця : посібник. Київ ; Рівне : РДГУ, 2007.
2. Запорожцева Ю.С. Сучасний професійний розвиток вчителя іноземної мови (на прикладі англійської мови) : навчально-методичний посібник. Житомир, 2013. 206 с.
3. Лісова Н.І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Ін-т педаг. і психолог. проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 20 с.
4. Николенко Л.Т. Особистісно-орієнтована освіта та шляхи реалізації в системі підвищення кваліфікації. *Ученые записки*. 2005. № 3. С. 23–27.
5. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В.В. Олійник та ін. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 1. С. 18–23.
6. Андроґічні проблеми в підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О.М. Пехота та ін. Київ, 2006. 96 с.
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. С. 85.
8. Професійно-педагогічна освіта і сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / О.А. Дубасенюк та ін. ; за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк ; вид. 2-е, доп. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 396 с.
9. Типове положення про атестацію педагогічних працівників із мінами та доповненнями. *Офіційний вісник України*. 21012. № 4.

10. Common European in Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessing, – Strasbourg: CUP, Council for Cultural Cooperation, Education Committee, and Modern Language Division, 2001. 476 p.
11. Kubrak Snezhana Extra curriculum work as a means of long-term professional development. XVI TESOL Ukraine International Conference. Current studies in English: Linguistics and methodology perspectives: Збірник наукових праць (англ. м.). Zhytomyr, Kamianets-Podilsky : Апостроф, 2011. P. 76–77.

REFERENCES

1. Zavalevsjkyj Ju.I, Dem'janjuk T.D. (2007) *Upravlinnja procesom formuvannja vchytelja jak konkurent-nospromozhnogho fakhivcja: Posibnyk dlja kerivnykiv eksperymentalnykh navchalnykh zakladiv, metodychnykh kabinetiv, navchaljno – metodychnykh centriv viddiliv osvity rajonnykh derzhadministracij* [Management of the process of teacher formation as a competitive specialist: A guide for heads of experimental educational institutions, methodical offices, educational – methodical centers of education departments of district state administrations]. Kyjiv–Rivne: RDGhU. P. 347 [in Ukrainian].
2. Zaporozhceva Ju.S. (2013). *Suchasnyj profesijnyj rozvytok vchytelja inozemnoji movy (na prykladi anghlijskoji movy): Navchaljno – metodychnyj posibnyk* [Modern professional development of a foreign language teacher (on the example of English)]. Zhytomyr, 206 p. [in Ukrainian].
3. Lisova N.I. (2005) *Rozvytok psykholohogho – pedagoghichnoji kompetentnosti molodykh uchyteliv u systemi pisljadyplomnoji osvity*. [Development of psychological and pedagogical competence of young teachers in the system of postgraduate education] (PhD Thesis). Kyjiv: Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
4. Nykolenko L.T. (2005). *Osobystisno-orijentovana osvita ta shljakhy realizaciji v systemi pidvyshhennja kvalifikaciji*. [Personality-oriented education and ways of implementation in the system of professional development] *Uchenye zapysky* # 3. Scientists note. p. 23-27 [in Ukrainian].
5. Olijnyk V.V. (2007) *Naukovi zasady rozroblennja progностychnoji modeli rozvytku pisljadyplomnoji osvity v Ukrajinі*. [Scientific bases of development of prognostic model of development of postgraduate education in Ukraine] (eds. Olijnyk V.V., Semychenko V.A., Pukhovs'ka L.O., Danylenko L.I.) *Pisljadyplomna osvita v Ukrajinі*. P. 18-23 [in Ukrainian].
6. Pjehkhta O.M., Pucov V.I., Naboka L.Ja., Starjeva A.M. (2006) *Androgoghichni problemy v pidghotovci vykladachiv dlja systemy pisljadyplomnoji osvity*. [Androgynous problems in teacher training for the postgraduate education system]. Kyjiv. 96 p. [in Ukrainian].
7. *Pro Nacionaljnu strategiju rozvytku osvity v Ukrajinі na period do 2021 roku*. Ukaz Prezydenta Ukrajinі; Strateghija vid 25.06.2013 # 344/2013, [About the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021. Direction of the President of Ukraine]. Strategy, p. 85[in Ukrainian].
8. Dubasenjuk O.A., Antonova O.Je, Vitvycjka S.S., Sydorhuk N.Gh., Spirin O.M., Jakska N.M ta in.(2008) *Profesijno- pedagoghichna osvita i suchasni konceptualjni modeli ta tendenciji rozvytku*. [Professional and pedagogical education and modern conceptual models and development trends]. Monoghrafija. Vyd. 2e, dop. Zhytomyr : Vyd -vo ZhDU im. I. Franka. 396 p. [in Ukrainian].
9. *Oficijnomu Visnyku Ukrajinі #4 Typove polozhennja pro atestaciju pedagoghichnykh pracivnykiv iz minamy ta dopovnennjamy* (2012). [Typical provision on attestation of pedagogical workers with mines and additions]. Kyjiv.
10. *Common European in Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessing (2001)*. Strasbourg : CUP, Council for Cultural Cooperation, Education Committee, and Modern Language Division. 476 p. [in English].
11. Kubrak Snezhana (2011) *Extra curriculum work as a means of long-term professional development*. KhVI TESOL Ukraine International Conference. Current studies in English: Linguistics and methodology perspectives : zbirnyk naukovykh pracj (angl. m.). Zhytomyr, Kamianets-Podilsky: VPP “Аpostrof”. P. 76-77 [in Ukrainian].

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Іванчук С. А.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної освіти

Донбаський державний педагогічний університет

вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Донецька область, Україна

orcid.org/0000-0002-9655-0634

ivanchuk.sabina@gmail.com

Ключові слова: *системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, середовищний і технологічний підходи.*

Розвиток екологічної освіти має відбуватися на основі синтезу трьох основних підходів (тенденцій), що сьогодні існують: тенденції формування сучасних екологічних уявлень, тенденції формування принципово нового ставлення до природи і тенденції формування нових стратегій і технологій взаємодії з природою. З огляду на вивчення феноменології фахової підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, варто чітко визначитися у методологічних підходах до її розуміння та можливостей реалізації.

У загальній інтерпретації методологія означає універсальний інструментарій наукового пізнання певного явища. У педагогічній науці методологія визначає ту чи іншу систему принципів, способів організації, побудови теоретичної і практичної діяльності; вчення про основи пізнання й перетворення педагогічної дійсності. Методологічні засади конкретизуються у вигляді педагогічних парадигм, підходів, концепцій, систем, технологій.

У статті розкрито особливості методологічних підходів (системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, середовищний і технологічний) до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку. Проаналізовано характеристики, структуру та аспекти застосування підходів. Відбір методологічних підходів нами було здійснено на підставі виявлення їхніх конструктивних можливостей, особливостей предмету, логіки і завдань дослідження, а також відповідно до інноваційних процесів, що відбуваються сьогодні на терені освітнього простору вищої педагогічної школи під впливом його екологізації і позначаються на специфіці та проблемному полі дослідження.

Проблематика даної статті має своєчасний та актуальний характер, що підтверджується діяльністю міжнародних організацій, які сприяють екологізації освіти, і документами нормативно-правового забезпечення екологічної освіти України.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY FRIENDLY BEHAVIOR IN CHILDREN

Ivanchuk S. A.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Donbas State Pedagogical University
Henerala Batiuka str., 19, Sloviansk, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9655-0634
ivanchuk.sabina@gmail.com*

Key words: *systemic, synergetic, personal-activity, axiological, culturological, competence, environmental and technological approaches.*

The development of environmental education should be based on a synthesis of three main approaches (trends) that exist today: trends in the formation of modern environmental ideas, trends in the formation of a fundamentally new attitude to nature and trends in new strategies and technologies of interaction with nature. Given the study of the phenomenology of professional training of future educators to form environmentally sound behavior of preschool children, it is necessary to clearly define the methodological approaches to its understanding and feasibility.

In the general interpretation, methodology means a universal toolkit of scientific knowledge of a particular phenomenon. In pedagogical science, methodology determines a system of principles, methods of organization, construction of theoretical and practical activities; doctrine of the basics of cognition and transformation of pedagogical reality. Methodological principles are specified in the form of pedagogical paradigms, approaches, concepts, systems, technologies.

The article reveals the peculiarities of methodological approaches (systemic, synergetic, personal-activity, axiological, culturological, competence, environmental and technological) to the process of professional training of future educators for the formation of environmentally sound behavior in preschool children. The characteristics, structure and aspects of application of approaches are analyzed. The selection of methodological approaches we made on the basis of identifying their design capabilities, features of the subject, logic and objectives of the study, as well as in accordance with the innovative processes taking place today in the educational space of higher pedagogical school under the influence of its greening research.

The issues of this article are timely and relevant, as evidenced by the activities of international organizations that promote the greening of education, and documents of regulatory and legal support of environmental education in Ukraine.

Постановка проблеми. Згідно з концепцією екологічної освіти в Україні, стратегічним завданням є формування поколінь із новою екологічною культурою, новим екологічним світоглядом на принципах гуманізму, екологізації мислення, міждисциплінарної інтеграції, історизму та системності в контексті збереження і відновлення природи України та її біологічного різноманіття.

Мета статті – проаналізувати методологічні підходи до процесу професійної підготовки май-

бутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зосередимо увагу на характеристиці таких основоположних підходів до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, як системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, середовищний і технологічний.

Системний підхід як метод наукового пізнання (за І. Блаубергом та Е. Юдіним) відповідає загальнонауковому рівню методологічного знання, віддзеркалює базову домінуючу основу розроблення експериментальних освітніх систем, зокрема системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. Його сутність та характерні ознаки як методологічного концепту впливають із досліджень феномену систем та системного аналізу [1; 3].

Якісною характеристикою системи є її структура. Вона демонструє будову, конфігурацію та характер закономірних зв'язків елементів (компонентів) системи, взаємовідносини складників, які є відносно самостійними, проте виявляють себе у постійному зв'язку та русі, і спосіб їх взаємодії забезпечує специфіку та стійкість системи.

Поняття «системний підхід» використовуємо як методологічний орієнтир педагогічного дослідження, що має гуманітарну сутність. Системний підхід як метод наукового пізнання вимагає розглядати явище, що вивчається, як цілісну систему у сукупності її елементів, їх зовнішніх і внутрішніх зв'язків, відповідних ієрархій та функцій, отже, як статичне й динамічне утворення. Використання системного підходу передбачає реалізацію таких методологічних вимог: виокремлення елементів досліджуваного цілого як самостійних утворень; дослідження структури стійких зв'язків, що виникають між елементами в результаті їх взаємодії; застосування цієї структури як алгоритму для дослідження певних явищ та процесів [1]. У сукупності на прикладному рівні вони забезпечують цілеспрямованість, структурність, функціональність, керованість та результативність функціонування системи. Усі ці характеристики системного підходу мають гармонійно відбиватися у системі підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників. Звернення до системного підходу дало змогу кваліфікувати фахову підготовку у вказаному напрямі як освітню систему, що функціонує у часі та просторі на рівні цілісності та взаємозв'язку всіх її елементів (блоків), етапів розвитку та руху до більш розвиненого та оптимального для неї стану.

Отже, на основі системного підходу професійну підготовку майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дитини у загальному вигляді маємо розглядати як ієрархічну динамічну педагогічну систему у нерозривній єдності її структурно-функціональних складників (підсистем), що забезпечує формування готовності студентів до означеного напрямку професійно-освітньої роботи.

Новітнім досягненням теорії систем є *синергетичний підхід* до розвитку та перетворення складних систем, який тісно пов'язаний із системним та є наступною вихідною методологічною настановою наукового пошуку.

Оскільки завдання синергетики полягає у пошуку законів еволюції і самоорганізації світу, еволюції складних систем, таких як, наприклад, природні та соціальні (В. Кинельов), фахова підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників цілком логічно пов'язана із включенням в освітній процес синергетичних уявлень про цілісність та взаємозв'язок природи, людини і соціуму.

За синергетичними уявленнями на фахову підготовку майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників як складну, відкриту систему можна екстраполювати такі сутнісні характеристики систем: 1) неоднорідність і значна кількість елементів; 2) властивості окремих елементів і властивості системи емерджентні й до цілого не зводяться; 3) ієрархія системи – наявність декількох рівнів і способів досягнення їх мети, що породжує конфлікти рівнів системи; 4) агрегація – об'єднання декількох параметрів системи в параметри більш високого рівня (параметри більш низького рівня знаходять висвітлення в агрегованих параметрах вищого рівня); 5) багатофункціональність – здатність великої системи до реалізації багатьох функцій у даній структурі, що виявляється у властивостях гнучкості, адаптації, живучості (гнучкість – властивість змінювати мету функціонування залежно від умов функціонування чи стану підсистем; адаптація – зміна мети функціонування зі зміною умов функціонування системи; живучість – здатність змінювати мету функціонування за відмови чи ушкодження елементів системи); 6) надійність – властивість системи реалізовувати задані функції за певний час і забезпечувати задані параметри якості; 7) безпека системи – здатність не завдавати шкоди технічним об'єктам, персоналу, довкіллю; 8) стійкість – властивість системи виконувати свої функції за умови виходу параметрів зовнішнього середовища за певні обмеження; 9) вразливість – здатність зазнавати пошкоджень під час впливу зовнішніх і внутрішніх чинників [2].

Особистісно-діяльнісний підхід є наступним методологічним інструментом дослідження. У руслі гуманістичної парадигми епіцентром освіти є особистість як вільна, активна індивідуальність, здатна до спілкування та співробітництва з іншими людьми, самою собою та довкіллям. Освіта розглядається як соціокультурний простір становлення особистісного образу людини (О. Асмолов, І. Бех, О. Бондаревська, Б. Гершун-

ський, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота, С. Подмазін, В. Семиченко, Ю. Сенько тощо).

Тож особистісний підхід до організації освітнього процесу передбачає зосередження зусиль на виявленні рівня екологічних знань, умінь, переконань, потреб, особливостей поведінки, їхнього місця у структурі особистості студента, рівня фахової еколого-педагогічної підготовки і виявленні потреб, інтересів та мотивів, створенні сприятливого гнучкого середовища для вільного особистісно-професійного зростання майбутнього вихователя у процесі його фахової підготовки, забезпеченні та підтримці процесів самопізнання, самореалізації та самовдосконалення особистості студента, збереження його індивідуальності.

Іншим аспектом застосування особистісного підходу у системі підготовки майбутніх вихователів до освітньої роботи у досліджуваному сегменті є його включення у змістово-процесуальний контекст щодо набуття студентами досвіду формування екологічної поведінки дітей, сприйняття вихованців крізь призму їхніх особистісних надбань та перспектив розвитку, суб'єктності в освітньому процесі, підтримки дитячої індивідуальності на шляху опанування гуманних способів взаємодії з природним довкіллям.

Відомий постулат «особистість формується та виявляє себе лише у діяльності» інтегрує особистісний та діяльнісний підходи в єдине ціле. Теоретичне обґрунтування діяльнісного підходу подано у дослідженнях П. Гальперіна, В. Давидова. О. Леонтьєв стверджував, що все життя людини є системою діяльностей, що змінюють одна одну [6, с. 181].

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає організацію освітньої та предметно-практичної екологічної діяльності у певному соціальному контексті, що створює позитивне мотиваційно-емоційне тло. Важливою умовою виступають гуманістичні установки викладача по відношенню до студентів: прийняття індивідуальності кожного, виявлення емпатійного ставлення, довірливе діалогічне спілкування, підтримка потреби самопізнання та саморозвитку. Педагогічний вплив на майбутніх вихователів поступається місцем творчому процесу взаєморозвитку суб'єктів освітнього процесу. У руслі ідей теорії діяльності важливою характеристикою екологічної особистості (це стосується і вихователів, і вихованців) є прагнення до непрагматичної активної взаємодії зі світом природи, що найбільшою мірою формується через освоєння відповідних стратегій і технологій взаємодії з конкретними природними об'єктами.

Аксіологічний підхід як наступна методологічна настанова логічно пов'язаний з особистісно-діяльнісним, бо, по-перше, у сучасному науковому

просторі й людина, й освіта визнаються вищими суспільними цінностями. По-друге, дотримання аксіологічного підходу у процесі фахової підготовки спрямовує на сприйняття майбутніх вихователів як носіїв ціннісних орієнтацій, у тому числі й екологічних, урахування їхньої ролі у формуванні професійної готовності до екологічного виховання дошкільників, зокрема їхньої екологічно-доцільної поведінки. По-третє, аксіологічний вектор умотивований на сприйняття самоцінності особистості вихованців і ключову роль педагога у формуванні їх ціннісно-сміслової сфери.

Аксіологічні засади освітнього процесу досліджували І. Бех, Ю. Бойчук, В. Гриньова, В. Зінченко, І. Зязюн, Н. Максимчук, В. Огнев'юк тощо.

Відзначимо декілька методологічних положень аксіологічної теорії, що мають значення для проектування системи підготовки майбутніх вихователів, спрямованої на формування їх готовності до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку та обґрунтування структури означеної готовності: тип особистості визначається притаманною їй ієрархією цінностей, що зумовлює специфіку її буття; цінності, що відбиваються в індивідуальній життєдіяльності людини, входять у психологічну структуру особистості у вигляді особистісних цінностей, які віддзеркалюються у свідомості як ціннісні орієнтації; сукупність ціннісних орієнтацій створює концентр свідомості, що забезпечує сталість особистісних проявів, наступність певного типу поведінки та способу життя; ціннісні орієнтації виступають потужним чинником, що регулює та детермінує мотивацію особистості; ціннісні орієнтації виявляють себе як на свідомому, так і підсвідомому рівні, визначаючи спрямованість вольових зусиль, поведінкових актів, інтелекту, моральних переконань; розвинені ціннісні орієнтації є ознакою зрілої особистості, виконують функцію життєвих цілей та мотивів діяльності; ціннісні орієнтації формуються в процесі соціалізації за умови цілеспрямованого виховання та освіти [4].

Аксіологічний підхід дає змогу оцінювати ефективність фахової підготовки в контексті мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вихователів до еколого-педагогічної діяльності, який, до речі, є системоутворювальним, бо слугує індикатором інтересу до означеного сегменту професійної діяльності, потреби в опануванні знань та адекватного досвіду, усвідомлення самоцінності екологічного розвитку дитини, спрямованості професійно-творчого потенціалу на розв'язання проблем екологічної освіти дошкільників.

Вивчення екологічних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів дає змогу на підставі їх специфіки, наявного рівня та динаміки кори-

гувати та прогнозувати змістово-діяльнісний аспект педагогічної взаємодії у створеному освітньому середовищі, відбирати та впроваджувати технологічні продукти для реалізації задуму нашого дослідження.

Екологічні проблеми сьогодення є не лише економічними та технологічними, а й передусім духовно-моральними, тож докорінних змін потребує внутрішній світ самої людини: подолання егоїстичних настроїв стосовно природи, культу споживацьких цінностей. Таким чином, у контексті аксіологічного підходу цілепокладання фахової підготовки майбутніх вихователів спрямовується на розвиток і коригування ціннісних орієнтацій по відношенню до природи на підставі інтеграції засвоєння екологічних знань та екологічно доцільних практик, формування турботливого, відповідального ставлення своїх вихованців до всього живого.

Використання *культурологічного підходу* як методологічної основи дослідження теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників зумовлене низкою чинників: сучасна освіта розглядається як форма трансляції культури, і водночас освіта виконує культуротворчу функцію; метою освіти є формування особистості як людини культури; формування особистості в освітньому процесі відбувається у просторі загальнолюдської культури з урахуванням конкретних культурних умов життєдіяльності людини; основоположним принципом освіти в контексті культури є принцип креативності, реалізація якого передбачає створення умов для творчого розвитку викладачів і студентів в атмосфері співробітництва та співтворчості; процеси екологізації освіти вимагають моделювання таких освітніх технологій, які б спрямовувалися на формування екологічної свідомості, екологічних цінностей та екологічної поведінки, тобто загалом екологічної культури, яка є невід'ємним складником загальної культури особистості. Зрощування екологічної освіти та культури має стати важливою основою екоморальної самосвідомості сучасної людини та її планетарного мислення.

Культурологічний підхід у розумінні вчених – це бачення освіти крізь призму культури, розуміння освіти як культурного процесу, що здійснюється у культуровідповідному освітньому середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей (В. Біблер, С. Гессен, І. Ісаєв, Й. Песталоцці, В. Слатьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський).

Культурологічний підхід уможливорює побудову екопедагогічного знання на підставі інтеграції гуманітарних наук зі спеціальними дисциплінами екологічного напрямку, поєднання універсально-загального та конкретно-спеціального (еколого-професійного) дискурсу в контексті системи «людина – культура – соціум – природа».

Таким чином, культурологічний підхід в обґрунтуванні фахової підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників дає змогу розглядати та проєктувати цей процес як культуротворчий, з огляду на його ціннісну, гуманістичну та інтегративну спрямованість у визначенні цілей, змісту, форм і методів, принципів і технологій освітньої роботи.

У сучасному науковому дискурсі широко обговорюється природа освіти, що будується на *компетентнісному підході*.

Компетентнісну парадигму освіти обґрунтовано у працях В. Андрущенка, І. Беха, А. Богуш, І. Зимньої, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, О. Сисоевої, А. Хуторського та ін.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні готовності майбутнього вихователя до виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, що кваліфікується як результат фахової підготовки.

Проєктуючи погляди вчених на цю проблему, відзначимо, що на етапі професійної освіти майбутні вихователі мають накопичити, з огляду на екологічну домінують, досвід пізнавальної діяльності, досвід способів майбутньої професійної діяльності, досвід емоційно-ціннісних відношень [5].

Наголосимо також, що кожен студент в умовах педагогічного вишу має усвідомити важливість вироблення професійних компетентностей, бо це відкриває шлях до гідного працевлаштування в умовах конкуренції та швидкоплинної динаміки розвитку суспільства. Професійно-особистісна компетентність прокладає місток і до конструктивного розв'язання життєвих проблем, виконання інших соціальних ролей, перегляду життєвого сценарію загалом.

Останнім часом у педагогічній науці активно обговорюється роль *середовищного підходу* в освіті. У загальноприйнятому вигляді середовищний підхід розглядається як синтез теорії та технології управління процесами формування та розвитку особистості через середовище, основу яких становлять ідеї феноменології, теорії коеволуції, екологічної психології, синергетики та теорії соціалізації.

Середовищний підхід акцентує увагу на взаємовпливові та взаємодії суб'єктів освітнього

процесу та середовища (як засобу та розвитку всіх його учасників), як способу їх співбуття. Використання середовищного підходу як освітньої стратегії у формуванні готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників указує на те, що цей процес повинен ґрунтуватися на таких положеннях: фахова підготовка має спиратися на ціннісно-сміслові орієнтації та гармонійну взаємодію з природним довкіллям, що потребує поєднання традиційних середовищних компонентів (норми та вимоги, зразки й приклади дій) із компонентами, що забезпечують використання діалогових форм та сценаріїв в опануванні доцільного екологічного досвіду, право вибору й зняття жорстких обмежень у спілкуванні та освітній діяльності; логіка освітнього процесу має ґрунтуватися на логіці взаємодії особистості з довкіллям (середовищем) на підставі набуття студентами індивідуального еколого-практичного досвіду та можливостей його застосування в освітній роботі з дітьми в ЗДО; процес фахової підготовки майбутніх вихователів до означеного сегменту діяльності повинен базуватися на врахуванні як зовнішніх чинників, просторово-часового режиму навчання, впливу стихійних обставин, так і внутрішніх (ставлення до себе і природи, внутрішня мотивація та потреби, рівень екологічної свідомості, особливості екологічних уявлень, індивідуальний досвід екологічно доцільної поведінки). З іншого боку, напрацювання зарубіжних та вітчизняних учених доводять, що, взаємодіючи із середовищем, особистість набуває важливих професійних якостей: уміння розпізнавати та оцінювати його можливості, проектувати (за змістом і формами) та трансформувати залежно від цілей як компонент освітнього простору ЗДО, у тому числі й екологічний.

Загальновизнаним є той факт, що суттєвою ознакою сучасних трансформаційних процесів в освіті є їх технологізація. Використання *технологічного підходу* в освітній діяльності як методологічного інструментарію зумовлене необхідністю оптимізації освітнього процесу, підвищення його якості, ефективності та гарантованого досягнення очікуваного результату.

Він активно запроваджується у процес фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Н. Гончар, Н. Грама, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, К. Крутій, І. Мардарова, Н. Миськова, Л. Онофрійчук та ін.).

Ураховуючи характеристику сучасних технологій навчання у виші, домінантними в контексті нашого дослідження вважаємо технології проблемного, проєктного, діалогового, інтерактивного навчання, ігрові та комп'ютерні технології, технологію емпатуерменту. Їх використання пов'язане з актуалізацією та розвитком сфери екоморальних якостей, потреби в екологічно доцільному способі життя, критичного мислення, діяльнісно-практичних та рефлексивних навичок, комунікативних і творчих умінь, здатності працювати у команді, вміння взаємодіяти з довкіллям, бачити наслідки дій та поведінки.

Загалом технологічний підхід у підготовці майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників можна позиціонувати як гнучке керування освітнім процесом на відповідних етапах експериментальної роботи з метою гарантованого досягнення проміжних та кінцевих результатів за допомогою адекватно вибраних технологій.

Висновки. Отже, вибір означених наукових підходів зумовлений їх комплементарністю і тим, що аксіологічний, культурологічний, компетентнісний підходи дали змогу виявити провідні сутнісні риси процесу підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей, а системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, технологічний, середовищний підходи сприяли розробленню та реалізації адекватної системи формування готовності студентів до роботи у досліджуваному напрямі. Вищезначені методологічні позиції було покладено в основу дослідницької стратегії: з одного боку, визначення відповідного конструкту фахової підготовки студента, який опановує спеціальність «Дошкільна освіта» бакалаврського рівня вищої освіти, а з іншого – окреслення проблемного поля діяльності вихователя, що націлена на педагогічно обґрунтовані дії щодо формування екологічно доцільної поведінки дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 270 с.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. Москва : Прогресс, 1988. 461 с.
3. Горбань О.М., Бахрушин В.С. Основы теории систем і системного аналізу : навчальний посібник. Запоріжжя : ЗІДМУ, 2004. 204 с.
4. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. Москва : Политиздат, 1986. 223 с.
5. Краевский В.В. Методология научных исследований. Санкт-Петербург, 2001. 148 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Академия, 2005. 352 с.
7. Миськова Н.М. Використання інтерактивних вправ у взаємодії з дошкільниками. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т. 2. С. 162–165.

REFERENCES

1. Blauberg I.V., Judin Je.G. (1973) Stanovlenie i sushhnost' sistemnogo podhoda [Formation and essence of the system approach]. Izd-vo «Nauka».
2. Gibson Dzh. (1988) Jekologicheskij podhod k zritel'nomu vosprijatiju [Ecological approach to visual perception]. Progress.
3. Gorban' O.M. Bahrushyn V.Je. (2004) Osnovy teorii' system i sistemnogo analizu: navch. posibnyk [Fundamentals of the theory of systems and system analysis]. Zaporizhzhja: GU „ZIDMU”.
4. Zdravomyslov A.G. (1986) Potrebnosti, interesy, cennosti [Needs, interests, values]. M. Politizdat.
5. Kraevskij V.V. (2001) Metodologija nauchnyh issledovanij [Research methodology]. SPb.
6. Leont'ev A.N. (2005) Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. M. Akademija.
7. Mys'kova N.M. (2020) Vykorystannja interaktyvnyh vprav u vzajemodii' z doshkil'nykamy [The use of interactive exercises in interaction with preschoolers]. Innovacijna pedagogika. Vypusk 22. Tom 2.

РЕФЛЕКСІЙНО-ОЦІНЮВАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Лобач Н. В.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри медичної інформатики та медичної і біологічної фізики
Українська медична стоматологічна академія
вул. Шевченка, 23, Полтава, Україна
orcid.org/0000-0002-3795-7864
lobach_n@bigmir.net*

Сасенко М. С.

*викладач кафедри медичної інформатики та медичної і біологічної фізики
Українська медична стоматологічна академія
вул. Шевченка, 23, Полтава, Україна
orcid.org/0000-0001-6732-9239
saenko_marina@rambler.ru*

Сілкова О. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри медичної інформатики та медичної і біологічної фізики
Українська медична стоматологічна академія
вул. Шевченка, 23, Полтава, Україна
orcid.org/0000-0002-2605-204X
silkova@rambler.ru*

Ключові слова: професійна компетентність, рефлексійно-оцінювальна компетенція, рефлексія, оцінювання, майбутній лікар.

Метою даної статті є обґрунтування поняття та сутності рефлексійно-оцінювальної компетенції майбутніх лікарів та визначення її місця у їхній професійній діяльності. Для досягнення поставленої мети проведено аналіз науково-педагогічної, психологічної літератури, який дав можливість побудувати логічно структуровану послідовність визначення поняття «рефлексійно-оцінювальна компетенція», доповнити та узагальнити поняття «рефлексія» й «оцінювання» у діяльності майбутніх лікарів. Визначено типи рефлексії (особистісна, інтелектуальна, комунікативна, кооперативна, регулятивна), функції (мотиваційна, прогностична, організаційна, комунікативна, смислотворча, корекційна), види рефлексії за спрямованістю дій (особистісної діяльності та професійної діяльності). Зазначено, що рефлексія є професійно важливою якістю особистості, що є необхідним компонентом здійснення професійної діяльності лікаря для самоосвіти, саморозвитку фахівця, забезпечує її ефективність, уміння адекватно здійснювати оцінювання своєї діяльності, своїх можливостей, моральних якостей і вчинків. Установлено, що поняття «рефлексія» та «оцінювання» у деякому сенсі є тотожними, оскільки відбувається співвіднесення отриманих результатів із цілями діяльності. Зазначені поняття виступають стрижневим компонентом зрілості особистості під час оволодіння ключовими компетенціями. З'ясовано, що відповідно до проаналізованих освітньо-професійних програм до компетентностей, які формуються у здобувачів закладів медичної освіти, належать ті, що містять елементи рефлексійно-оцінювальної компетенції, а саме: самопізнання,

цілепокладання, аналіз власного досвіду, планування, коригування власних дій, самовдосконалення. На основі вищезазначеного ми зробили висновок, що рефлексійно-оцінювальна компетенція майбутніх лікарів – це якість особистості, що дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексію та оцінювання своєї діяльності. Це сприяє розвитку і саморозвитку майбутнього лікаря, його творчому підходу до навчальної та професійної діяльності, досягненню їх максимальної ефективності та результативності.

REFLECTIVE AND EVALUATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS

Lobach N. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Medical Informatics and Medical and Biological Physics
Ukrainian Medical Stomatological Academy
Shevchenko str., 23, Poltava, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3795-7864
lobach_n@bigmir.net*

Saenko M. S.

*Lecturer at the Department of Medical Informatics and Medical and Biological Physics
Ukrainian Medical Stomatological Academy
Shevchenko str., 23, Poltava, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6732-9239
saenko_marina@rambler.ru*

Silkova O. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Medical Informatics and Medical and Biological Physics
Ukrainian Medical Stomatological Academy
Shevchenko str., 23, Poltava, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2605-204X
silkova@rambler.ru*

Key words: *professional competence, reflective and evaluative competence, reflection, assessment, future doctor.*

The purpose of this article is to define the concept and essence of the reflective-evaluative competence of future doctors and finding its place in their professional activities. To achieve this goal, an analysis of scientific, pedagogical, psychological literature was carried out, which made it possible to build a logically structured sequence for defining the concept of "reflective and evaluative competence". To supplement and generalize the concepts of "reflection" and "assessment" in the activities of future doctors. The types of reflection (personal, intellectual, communicative, cooperative, regulatory), functions (motivational, prognostic, organizational, communicative, meaning-forming, corrective), types of reflection on the direction of actions (personal activity and professional activity) have been determined. It is noted that reflection is a professionally important personality trait, a necessary component for the implementation of a doctor's professional activity. For self-education, the self-development of a specialist ensures its effectiveness, the ability to assess adequately their activities, capabilities, moral qualities, and actions. It has

been established that the concept of "reflection" and "evaluation" are identical because the results obtained are correlated with the goals of the activity. These concepts are the central component of personality maturity in mastering key competencies. It was found that according to the analyzed educational and professional programs of competence, which are formed in future doctors, there are elements of reflective and evaluative competence, namely: self-knowledge, goal-setting, analysis of one's own experience, planning, adjusting one's own actions, self-improvement. Therefore, based on all of the above, we concluded that future doctors' reflective and evaluative competence is a personality quality that allows the most effective and adequate reflection and evaluation of their activities. This contributes to the development and self-development of the future doctor, his creative approach to educational and professional activities, achieving their maximum efficiency and effectiveness.

Постановка проблеми. Якщо розглядати освіту з погляду компетентнісного підходу, то вона, перш за все, передбачає підготовку студентів до життя, надання їм можливості застосовувати на практиці ключові компетентності, закладені в освітній системі. Така спрямованість освіти висуває нові вимоги до професійних якостей викладача, а також до рівня підготовки студента – майбутнього лікаря. У контексті модернізації освіти інтегральним показником якості його підготовки слід розглядати професійну компетентність, яка характеризує вміння майбутнього фахівця використовувати в конкретній ситуації засвоєні знання, уміння та особистий досвід.

Під професійною компетентністю науковці розуміють таку здатність фахівця від початку своєї професійної діяльності, яка дає можливість успішно (на рівні певного стандарту) відповідати суспільним вимогам медичної професії. Це стає можливим завдяки ефективному і належному виконанню завдань лікарської діяльності у результаті демонстрації відповідних особистих якостей. Для цього варто мобілізувати релевантні знання, уміння, навички, емоції, орієнтуючись на власну внутрішню мотивацію, ставлення, моральні й етичні цінності та досвід, оцінюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та самоусвідомлюючи інші ресурси для їх компенсації [10].

На думку М. Саєнко [13], професійна компетентність майбутніх лікарів складається з когнітивного, мотиваційного та особистісного компонентів. Науковці [7; 8; 10] до складу професійної компетентності майбутніх лікарів включають навчально-пізнавальний, інформаційно-комунікаційний, інформаційно-аналітичний, особистісний, комунікативний та соціально-ціннісний компоненти.

На нашу думку, до складу професійної компетентності майбутніх лікарів варто включити також рефлексійно-оцінювальну компетенцію. Вона дає можливість сформулювати вміння аналізувати свою роботу, визначити, наскільки повно розв'язані поставлені завдання, аналізувати, що необхідно

ще зробити для досягнення цілей. На основі проведення аналізу наукової літератури є можливість оцінити зазначені види діяльності у цілому, а також окремі дії. Формування рефлексійно-оцінювальної компетенції є тривалим, безперервним та систематичним процесом.

Проблему формування рефлексійно-оцінювального компоненту готовності студентів до науково-дослідної діяльності розглядали такі науковці, як О. Бескровний, С. Тернов, В.Фортуна, К. Василенко та ін.

Метою статті є обґрунтування поняття та сутності рефлексійно-оцінювальної компетенції майбутніх лікарів та визначення її місця у їхній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для детального розгляду сутності поняття «рефлексійно-оцінювальна компетенція майбутнього лікаря» варто звернутися до аналізу логічно структурованої послідовності «рефлексійна діяльність – оцінювальна діяльність – рефлексійно-оцінювальна діяльність». На нашу думку, це дає змогу розкрити поняття та сутність рефлексійно-оцінювальної компетенції студентів і визначити її місце у професійній компетентності майбутніх лікарів.

У сучасних дослідженнях поняття «рефлексія» (від лат. reflexio – обернення назад, відображення, віддзеркалення) розуміється як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів [12]. Аналіз науково-психологічної, філософської літератури, яка присвячена вивченню рефлексії, дає змогу визначити, що єдиного підходу до розуміння і вивчення феномена «рефлексія» немає. Проте на основі різних класифікацій можна впорядкувати деякі існуючі підходи. У роботах Л. Вигодського, В. Давидова, С. Рубінштейна поняття «рефлексія» розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин із навколишнім світом і як необхідний складник розвиненого інтелекту людини [2, с. 17].

Ю. Кушеверська зазначає, що для того щоб розвинути рефлексію на рівні самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, саморегуляції і саморозвитку, необхідно починати з найпростіших рефлексивних якостей, таких як первинне самоспостереження та аналіз [6].

Л. Ладес детально досліджує самоконтроль і мотивацію до самооцінки, які вважає важливими аспектами процесу організації та реалізації рефлексійної діяльності, тому для формування навичок рефлексійної діяльності у процесі навчання науковець пропонує використовувати різні методи, за допомогою яких розвиваються самооцінка і самоконтроль [16].

Таким чином, у межах даного дослідження під поняттям «рефлексія» розумітимемо здатність особистості до самоаналізу й самооцінки, осмислення та переосмислення власних дій і відносин із предметно-соціальним довкіллям.

Аналіз наукової літератури дав змогу визначити основні типи рефлексії:

- особистісна рефлексія – це така властивість свідомості, яка показує нам те, що всередині неї є певна здатність або спосіб роботи даної системи, що дає змогу зрозуміти свій внутрішній світ за допомогою самооцінки своїх якостей і станів [15];

- інтелектуальна рефлексія – полягає у співвіднесенні власних дій і предметної ситуації, знання про об'єкт і шляхи дії з ним. Головним чинником її розвитку є навчальна діяльність, у процесі якої той, хто навчається, досліджує підстави власних розумових дій у ситуації розв'язання навчальних завдань, а також виконання дій та їх оцінювання [9];

- комунікативна рефлексія – є основою продуктивного міжособистісного спілкування, здатність пізнання людини іншою людиною, уявлення про її внутрішній світ, усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню. Цей вид рефлексії є найважливішим складником ефективного спілкування [5];

- кооперативна рефлексія – забезпечує узгоджену спільну діяльність та об'єднання кількох суб'єктів для досягнення ними спільної мети [11];

- регулятивна рефлексія – забезпечує процеси самореалізації, саморозвитку особистісного і професійного самовизначення, організації власної професійної діяльності [14].

На основі проведеного дослідження можемо визначити основні функції рефлексії: мотиваційна (визначення спрямованості на результат); прогностична (проекування і моделювання діяльності); організаційна (організація найбільш ефективних способів взаємодії у спільній діяльності); комунікативна (як умова продуктивного спілкування); смислотворча (формування у свідомості смислу їхньої власної діяльності); корек-

ційна (спонукання до корегування, змін у взаємодії і діяльності).

Таким чином, рефлексія розглядається як принцип існування самосвідомості, універсальний механізм саморегуляції і саморозвитку. Спираючись на індивідуальну шкалу цінностей, рефлексія виявляється у пізнанні самого себе, осмисленні власних дій, розумінні сенсу міжособистісного спілкування, впливає на форми і способи пізнавальної і перетворюючої діяльності.

Розглядаючи види рефлексії за спрямованістю дій, науковці виділяють рефлексію особистісної діяльності та професійної діяльності [3].

Рефлексія особистісної діяльності – це усвідомлення самого себе як суб'єкта діяльності, що призводить до переосмислення всієї діяльності у цілому. Рефлексійна діяльність у майбутніх лікарів здійснюється у двох формах: за допомогою мотивації та самооцінки. Мотивація є спонукальним чинником до діяльності, а самооцінка – це основа для усвідомлення своїх сил та можливостей перед початком виконання завдань.

На думку О. Городиської, основними чинниками розвитку рефлексійної діяльності студентів є: усвідомлення змісту навчального матеріалу, його основних ідей і положень; оволодіння раціональними прийомами обробки, систематизації змісту навчального матеріалу; знання вимог, що висувуються до якості засвоєного матеріалу [3, с. 29].

Ду Лян вважає, що рефлексія завжди звернена до особистісної діяльності студента і до самого студента як суб'єкта діяльності. Аналізуючи свою власну діяльність, студент акцентує увагу як на знаннях і результатах діяльності, так і на структурі самої діяльності, яка сприяє досягненню у подальшому прогнозованих результатів. Таким чином, особистісний аспект рефлексії у студентів сприяє побудові образів себе як лікаря під час виконання завдань професійного спрямування [4, с. 128].

Вивчаючи рефлексію у професійній діяльності лікаря, бачимо, що дане поняття розглядається як найважливіша робота щодо співвідношення себе до тих вимог, яких потребує вибрана професія. Розглядаючи практичну діяльність лікаря, слід відзначити, що рефлексія є базовим складником у тих чи інших лікарських діях: складанні плану обстеження хворого з урахуванням необхідного і достатнього обсягу отриманих даних, оптимальної послідовності дій і операцій обстеження; зборі, аналізі й оцінці даних анамнезу; виборі і здійсненні методів обстеження, відповідних до даної патології та стану хворого; аналізі й оцінці даних клінічних, лабораторних та інструментальних методів обстеження; порівнянні отриманих суб'єктивних і об'єктивних даних з основними клінічними проявами хвороби; постановці й обґрунтуванні клінічного діагнозу на основі отриманих

даних; проведенні диференціального діагнозу на основі порівняння із симптомами подібних захворювань; проведенні додаткових досліджень, консультацій із фахівцями; постановці остаточного клінічного діагнозу і плануванні лікувально-профілактичних дій.

Таким чином, рефлексія – це важлива якість особистості, яка є необхідним компонентом для здійснення професійної діяльності, забезпечує її ефективність, уміння адекватно здійснювати оцінювання своєї діяльності, можливостей, моральних якостей і вчинків.

Розглядаючи поняття «оцінювання», науковці розділяють його на кількісне (оцінка набутих знань, умінь і навичок, що виражається у балах) та якісне (використання оціночних суджень, що містять характеристику діяльності, яка здійснюється людиною, виділення її переваг та недоліків).

Ж. Болтачова [1, с. 12] вважає, що готовність до оціночної діяльності представлена як інтегративна якість особистості, що складається з основних структурних компонентів: мотиваційного (стійка спрямованість на самостійне вирішення завдань на оцінювання), когнітивний (містить знання узагальненої орієнтовної основи оцінювальної діяльності, принципів і методів оцінювання), діяльнісного (сукупність необхідних і достатніх умінь і етапів оцінювальної діяльності).

Таким чином, у рамках нашого дослідження розглядатимемо оцінювання як процес формування судження про цінності, ступінь, рівень певного об'єкта або явища, що містить кількісний і якісний аналіз. Рефлексія як особлива пізнавальна дія дає змогу уточнити свої знання, адекватно оцінити власні досягнення і можливості, зробити необхідні висновки щодо самовдосконалення. На нашу думку, поняття «рефлексія» та «оцінювання» у деякому сенсі є тотожними, оскільки відбувається співвіднесення отриманих результатів із цілями діяльності.

Отже, рефлексивність і оцінювання виступають стрижневим компонентом зрілості особистості під час оволодіння ключовими компетенціями. До того ж вони є такими властивостями особистості, які дають змогу говорити про необхідність формування рефлексійно-оцінювальної компетенції у майбутнього лікаря. При цьому рефлексійно-оцінювальну компетентність можна віднести до складу як ключових компетенцій, які необхідні у навчальній діяльності, так і до базових компетенцій, які є важливими у професійній діяльності.

На основі аналізу освітньо-професійної програми, розробленої для студентів Української медичної стоматологічної академії, які навчаються за такими напрямками підготовки, як «Медицина» та «Стоматологія» другого (магістерського) рівня вищої освіти, нами визначено компетент-

ності випускника закладу вищої медичної освіти. До таких, які містять рефлексійно-оцінювальні дії, належать: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; знання та розуміння предметної сфери та розуміння професійної діяльності; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність бути критичним і самокритичним; спроможність інтерпретувати результат лабораторних та інструментальних досліджень; знання та розуміння предметної галузі та розуміння професійної діяльності; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність приймати обґрунтовані рішення; працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; здатність до проведення аналізу діяльності лікаря, підрозділу, закладу охорони здоров'я, проведення заходів щодо забезпечення якості медичної допомоги і підвищення ефективності використання медичних ресурсів.

Таким чином, для оволодіння зазначеними компетентностями необхідно володіти рефлексійно-оцінювальною компетенцією, а саме: самопізнання, цілепокладання, аналіз власного досвіду, планування, коригування власних дій, самовдосконалення. Із боку викладача для формування рефлексійно-оцінювальної компетенції у майбутніх лікарів необхідно використовувати особистісно-орієнтований підхід до навчання. Він передбачає уміння організовувати суб'єктну активність студентів, створювати для цього спеціальні умови, звертатися до аналізу й оцінки способів, які спонукають їх до усвідомлення не лише результату, а й процесу навчальної роботи. У зв'язку із цим необхідно володіти прийомами, що стимулюватимуть рефлексію майбутніх лікарів.

Уміння планувати, проектувати і здійснювати цілісний оцінювальний процес передбачає наявність уміння ставити цілі і визначати завдання своєї діяльності, співвідносити цілі і результати діяльності, усвідомлювати причини своїх невдач і успіхів, що передбачає високий рівень самопізнання, знання власних індивідуальних особливостей, а отже, сформованість рефлексійно-оцінювальної компетенції.

Таким чином, під рефлексійно-оцінювальною компетенцією ми розуміємо якість особистості, що дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексію та оцінювання своєї діяльності, що сприяє розвитку і саморозвитку майбутнього лікаря, його творчому підходу до навчальної та професійної діяльності, досягненню їх максимальної ефективності та результативності.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Серед перспективних напрямів подальшого дослідження на увагу заслуговує визначення компонентного складу та критеріїв сформованості рефлексійно-оцінювальної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болтачева Ж.В. Формирование готовности студентов к оценочной деятельности в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.08. Саратов, 2007. 26 с.
2. Васильева О.М. Роль рефлексії в саморозвитку майбутнього професіонала. *Професійно-прикладні дидактики*. 2016. № 2. С. 15–19.
3. Городиська О.М. Формування педагогічної рефлексії вчителя. *Вісник НТУУ «КПІ». Філологія. Педагогіка*. 2015. Вип. 6. С. 28–33.
4. Ду Лян. Самореалізація особистості студента у процесі позанавчальної музично-просвітницької діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія II: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2017. Вип. 23. С. 25–30.
5. Кутіщенко В.П. Ставицька С.О. Рефлексія як метаздібність до вибудовування цілісності життя та успішності спілкування майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Вип. 15. С. 87–98.
6. Кушеверская Ю.В. Формирование рефлексийной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2007. 21 с.
7. Лобач Н.В. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів в освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2016. 21 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
9. Мойсеенко С.М. До поняття рефлексії в педагогічній діяльності. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2018. Вып. 10(42). Ч. 4. С. 68–71.
10. Мруга М.Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 20 с.
11. Носко Л.А. Рефлексія як особлива психічна реальність. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Вип. 38. С. 351–360.
12. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психологический словарь. Москва, 1990. 494 с.
13. Саенко М.С. Зміст і структура професійної компетентності майбутніх лікарів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2018. № 1. С. 83–89.
14. Фурман А.А. Психология смысловиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.
15. Фурман В.А. Структурні компоненти особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка, Психологія»*. 2013. № 4. С. 1–6.
16. Leonhard K.Lades. Impulsive consumption and reflective thought: Nudging ethical consumer behavior. *Journal of Economic Psychology*. 2014. Vol. 41. P. 114–128.

REFERENCES

1. Boltacheva Zh.V. (2007) *Formyrovanye hotovnosti studentov k otsenochnoi deiatelnosti v protsesse yzucheniya dystsyplin humanyarnoho tsykla* [Formation of students' readiness for assessment activities in the process of studying the disciplines of the humanities] (PhD Thesis), Saratov: Saratov State Vavilov Agrarian University.
2. Vasylieva O.M. (2016) Rol refleksii v samorozvytku maibutnoho profesionala [The role of reflection in the self-development of a future professional] *Professional and Applied Didactics*, no. 2, pp.15-19.
3. Horodyska O.M. (2015) Formuvannia pedahohichnoi refleksii vchytelia [Formation of teacher's pedagogical reflection] *Bulletin of NTUU "KPI". Philology. Pedagogy*. Vol. 6, pp. 28-33.
4. Du Lian (2017) Samorealizatsiia osobystosti studenta u protsesi pozanavchalnoi muzychno-prosvitnytskoi diialnosti [The self-realization of the student's personality in the process of extracurricular musical and educational activities]. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University*. Vol. 23, pp. 25-30.
5. Kutishenko V.P. Stavyska S.O. (2019) Refleksiiia yak metazdibnist do vybudovuvannia tsilisnosti zhyttia ta uspishnosti spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv [Reflection as a meta-ability for building the integrity of life and the success of communication of future specialists] *Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after GS Kostyuk NAPS of Ukraine*. Vol. 15, pp. 87-98.
6. Kusheverskaia Yu.V. (2007) *Formyrovanye refleksyinoi kompetentnosti studentov v obrazovatelnom protsesse pedahohycheskoho kolledzha* [Formation of reflective competence of students in the educational process of a pedagogical college] (PhD Thesis), Petrozavodsk: Karelian State Pedagogical Institute.

7. Lobach N.V. (2016) *Formuvannia informatsiino-analitychnoi kompetentnosti maibutnikh likariv v osvithnomu seredovyshchi vyshchoho medychnoho navchalnogo zakladu* [Forming of information and analytical competence of future doctors in educational environment of higher medical educational establishment] (PhD Thesis), Poltava: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University.
8. Markova A.K. *Psykhohyia professyonalizma*. [Psychology of professionalism]. Moscow: International Humanitarian Foundation «Knowledge». (in Russian).
9. Moiseienko S.M. (2018) Do poniattia refleksii v pedahohichnii diialnosti [To the concept of reflection in pedagogical activity] *Actual trends of modern scientific research*, Vol. 10 (42), no. 4, pp. 68-71.
10. Mruha M.R. (2007) *Strukturno-funktsionalna model profesiinoi kompetentnosti maibutnoho likaria yak osnova diahnostuvannia yoho fakhovykh yakosti* [Structural and functional model of the professional competence of a future doctor as the basis for diagnosing his professional qualities] (PhD Thesis), Kyiv: Bogomolets National Medical University.
11. Nosko L.A. (2015) Refleksiiia yak osoblyva psykhychna realnist. [Reflection as a special psychic reality.]. *Actual Problems of Psychology*. Vol. 38, pp. 351-360.
12. Petrovskiy A.B. Yaroshevskiy M.H. (1990) *Psykhohycheskyi slovar*. [Psychological Dictionary]. Moscow: Politizdat (in Russian).
13. Saienko M.S. (2018) Zmist i struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnikh likariv [Content and structure of professional competence of future doctors]. *Scientific Issue Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*. Vol. 1. pp. 83-89.
14. Furman A.A. (2017) *Psykhohyia smyslozhyttievoho rozvytku osobystosti* [Psychology of life-meaningful development of personality]. Ternopil: TNEU. (in Ukrainian)
15. Furman V.A. (2013) Strukturni komponenty osobystisnoi refleksii studentiv tekhnichnoho napriamku navchannia. [Structural components of special reflection of technical students]. *Proceedings of the National Aviation University*. Vol. 4, pp. 1-6.
16. Leonhard K.Lades. Impulsive consumption and reflective thought: Nudging ethical consumer behavior. *Journal of Economic Psychology*. 2014. Vol. 41, pp. 114-128.

МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕКСТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Лобачова І. М.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і практики початкової освіти
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Донецька область, Україна
orcid.org/0000-0001-7102-1915
sbitneva.irina@ukr.net*

Ключові слова: *іношомовний медіатекст, комунікативна компетентність, лінгвометодичний аспект, міжкультурна комунікація, мовна картина світу, мотивація, цифрове освітнє середовище.*

Статтю присвячено дослідженню мотиваційного аспекту використання медіатексту під час навчання англійської мови майбутніх фахівців із початкової освіти. З'ясовано функціонування поняття «медіатекст» у науково-методичній літературі. Визначено домінуючі ознаки медіатексту як навчального ресурсу. Окреслено практичну лінгвометодичну цінність медіатексту під час навчання іноземної мови. Особливу увагу звернено на те, що в інформаційному суспільстві XXI ст. медіатексти є найбільш поширеною формою існування сучасної мови. Робота з медіатекстами дає можливість говорити про формування медіаграмотності особистості, що володіє культурою спілкування з медіа, творчими, комунікативними здібностями, критичним мисленням, вміннями повноцінного сприйняття, інтерпретації та аналізу таких ресурсів. Крім того, відзначено поширеність, доступність, практичність і велику кількість різножанрових медіатекстів у сучасному цифровому освітньому середовищі. Акцент зроблено і на тематичне розмаїття медіатекстів, безліч матеріалів, присвячених актуальним подіям сьогодення: економіці, політиці, науці й освіті, культурі та спорту, що становить інтерес для студентів і мотивує їх до іношомовної комунікації для обговорення запропонованих тем. Визначено, що іношомовний медіатекст – це джерело широкого кола національно-культурних мовних одиниць, що становлять особливу цінність для вивчення іноземної мови в контексті міжкультурної взаємодії: фразеологізмів, прислів'їв, національно-культурних стереотипів, ідіом, стилістичних фігур; звернення до прецедентних феноменів як одиниць когнітивної бази, що також сприяє взаєморозумінню під час міжкультурної комунікації. Медіатекст є важливим засобом для вирішення широкого спектру комунікативних і власне мовних методичних завдань. Використання медіатекстів під час навчання іноземної мови майбутніх фахівців із початкової освіти у виші сприяє заохоченню студентів до вивчення мови, бо такий медіаресурс являє собою цікавий («живий») мовний матеріал і привносять мотиваційний аспект в освітній процес, що відбувається через сприймання медіатексту як джерела лінгвістичного і навчального матеріалу.

MOTIVATIONAL ASPECT OF USING THE MEDIA TEXT IN TEACHING ENGLISH TO FUTURE PRIMARY EDUCATION PROFESSIONALS

Lobachova I. M.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Primary Education Theory and Practice Department
Donbas State Pedagogical University
Henerala Batiuka str., 19, Sloviansk, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7102-1915
sbitneva.irina@ukr.net*

Key words: *foreign language media text, communicative competence, linguistic and methodological aspect, intercultural communication, linguistic picture of the world, motivation, digital educational environment.*

The article is devoted to the study of the motivational aspect of using a media text in teaching English to future primary education professionals. The functioning of the concept of “media text” in the scientific and methodological literature is clarified. The dominant features of the media text as a learning resource are identified. The practical linguistic and methodological value of the media text during foreign language teaching are outlined. Much attention is given to the fact that in the information society of the XXI century media texts are the most common form of existence of modern language. Working with media texts provides an opportunity to talk about the formation of media literacy of a person mastering a culture of communication with the media, creative, communication abilities, critical thinking, skills of full perception, interpretation and analysis of such resources. In addition, the prevalence, accessibility, practicality and a large number of different media texts in today’s digital educational environment are noted. Emphasis is placed on the thematic diversity of media texts: many materials on current events: economics, politics, science and education, culture and sports, which are interested to students and motivate them to foreign language communication for discussing the proposed topics. It is determined that a foreign language media text is a source of a wide range of national and cultural language units that are of special value for learning a foreign language in the context of intercultural interaction: phraseology, proverbs, national and cultural stereotypes, idioms, stylistic figures; appeal to precedent phenomena as units of the cognitive base, which also promote mutual understanding during intercultural communication. A media text is an important tool for solving a wide range of communicative and linguistic methodological tasks. The use of media texts in teaching a foreign language to future primary education professionals in higher education institutions encourages students to learn the language, because this media resource is interesting language material and brings a motivational aspect to the educational process through the perception of a media text as a source of linguistic and educational material.

Постановка проблеми. Одним з основних тверджень сучасної методики навчання іноземної мови є думка про те, що процес навчання мови не є ефективним без пізнання культури країни, мова якої вивчається, а також принципів міжкультурної комунікації. Беручи до уваги практичний досвід, навіть володіння мовою на високому рівні не може запобігти невдалому спілкуванню через непорозуміння між учасниками міжкультурного діалогу, якщо вони не знаються на культурних цінностях країн одне одного і можливостях вияву цих особливостей через вербальні та невербальні засоби спілкування та загальних принципах організа-

ції міжкультурного діалогу. Так, одним із засобів успішного формування іншомовної комунікативної компетентності учасників є використання автентичних текстів – медіатекстів – під час навчання англійської мови: статей з іноземних журналів і газет, репортажів, радіо і телевізійних випусків новин, передач інших форматів, статей інформаційних сайтів [5, с. 94]. Такий медіаконтент має велике значення як навчальний автентичний ресурс під час навчання іноземної мови, бо такі тексти масової комунікації є продуктом представників конкретного мовного суспільства, а отже, відображають його культуру і цінності. Окрім того, вони

сприяють забезпеченню формування і розвитку міжкультурної та комунікативної компетентностей особистості, зокрема майбутнього педагога, який має бути спроможним використовувати іншомовну компетентність у подальшій професійній діяльності для забезпечення кар'єрного зростання.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження проблеми функціонування медіатекстів у навчальному середовищі зацікавило багатьох учених: лінгвістів, педагогів, методистів, психологів, культурологів та ін. Термін «медіатекст» з'явився в англійській літературі у 90-х роках ХХ ст. і докладно розглядався у роботах таких зарубіжних авторів, як А. Белл, Т. ван Дейк, М. Монтгомері, Р. Фаулер, Т. Фахі та ін. У сфері лінгвістичних досліджень тексти масової інформації привертають увагу як матеріал для опису стану мови на конкретному часовому етапі, бо саме в них моментально відображаються і фіксуються зміни мовної дійсності, а отже, відбувається становлення мовної норми (Т. Добросклонська, Н. Єльнікова, В. Різун, І. Рогозіна, А. Мамалига, О. Пономарів та ін.). У лінгвометодичних розвідках акцент зроблено на практичну значущість використання медіатекстів у навчанні іноземної мови як зразків автентичного іншомовного матеріалу (І. Гуріненко, В. Мацько, Є. Міллер, Г. Оникевич, Н. Саєнко, В. Усата, Ю. Усов та ін.).

Мета статті – дослідити мотиваційний аспект використання медіатексту під час навчання англійської мови майбутніх фахівців із початкової освіти. Для реалізації поставленої мети слід розв'язати такі завдання: 1) з'ясувати функціонування поняття «медіатекст» у науково-методичній літературі; 2) визначити домінуючі ознаки медіатексту як навчального ресурсу; 3) окреслити практичну лінгвометодичну цінність медіатексту під час навчання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. В інформаційному суспільстві ХХІ ст. тексти масової інформації, або медіатексти, є найбільш поширеною формою існування сучасної мови. У традиційному розумінні текст – «писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному та дистантному плані – спільною тематикою і сюжетною заданістю» [6]. Стосовно друкованого або усного тексту йдеться про послідовність вербальних знаків, але медіатекст виходить за межі вербального рівня, бо включає у себе не лише вербальні знаки. До складу медіатексту входять неоднорідні знаки. У лінгвометодичній такій тексти називають полікодовими [4]. Більшість дослідників вважає, що текст, який функціонує у сфері масової кому-

нікації, набуває, крім словесної оболонки, нові характеристики, зумовлені медійними властивостями того чи іншого засобу масової інформації, за допомогою якого цей текст передається аудиторії. Усі складники медіатексту функціонують одночасно як єдине ціле, як складний організм. Медіатекст визначається багатьма сучасними науковцями як сукупність вербальних і медійних ознак, що мають специфічні риси вияву мовних полікодів, у яких відображено мовну картину світу певного суспільства, що стає оригінальним об'єктом для діяльності в освітньому середовищі [1], і зокрема в методологічних дослідженнях, для визначення практичної значущості медіатекстів у навчанні іноземної мови.

Питання про медіатекст як навчальний ресурс можна вважати особливо актуальним для сучасної методики викладання іноземних мов. Такий навчальний текст має відповідати низці вимог, що стосуються його автентичності, актуальності змісту, обсягу, рівню складності тощо. Так, у пошуках автентичного англійського тексту, що відповідає подібним вимогам, звертаються до медіатекстів, насамперед до друкованих газетних і журнальних текстів різних жанрів, бо ці тексти мають певні лінгвометодичні переваги, які дають змогу застосовувати їх як автентичні навчальні засоби, призначені для роботи зі студентами будь-яких спеціальностей і тими, хто має намір використовувати іноземну мову в подальшій професійній діяльності. Також варто звернути увагу і на телевізійні медіатексти, що є динамічним відображенням картини світу англійського суспільства і базовими для масової інформації: у них комплексно представлено всі головні риси й особливості певної сфери вживання мовлення.

Зазначимо, що не слід забувати про лінгвометодичну цінність художніх текстів, зокрема відомих зразків зарубіжної класичної літератури, що також стимулюють зацікавленість студентів до вивчення англійської мови. Водночас підкреслимо, що художні тексти далеко не завжди є придатними для роботи зі студентами в сучасних умовах, бо вимагають нового підходу і нових стратегій для досягнення оптимальних результатів.

Відзначимо, що переваги медіатексту як навчального ресурсу до недавнього часу розглядалися науковцями дуже рідко, його використання в навчальному процесі було винятком. Уважаємо це неприйнятним, особливо з огляду на функціонування масмедійної сфери у сучасному інформаційному суспільстві. Так, робота з медіатекстами дасть змогу студентам бути поінформованими про сучасні світові події, бо не можна оминати той факт, що сучасна молодь нерідко виявляє певну необізнаність про стан подій у світі.

Робота з медіатекстами дає можливість говорити про формування медіаграмотності особистості, що володіє культурою спілкування з медіа, творчими, комунікативними здібностями, критичним мисленням, уміннями повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки таких ресурсів. Окрім того, відзначимо поширеність, доступність, практичність і велику кількість різножанрових медіатекстів у сучасному цифровому освітньому середовищі. Увагу також звернено і на тематичне розмаїття медіатекстів, безліч матеріалів, присвячених актуальним подіям сьогодення: економіці, політиці, науці й освіті, культурі та спорту тощо. Усі ці проблеми становлять інтерес для студентів, заохочуючи їх до іншомовної комунікації для обговорення запропонованих тем.

Медіатекст також має цінність як найбагатше джерело лінгвістичної інформації, бо саме в публіцистичному стилі можна знайти яскраву демонстрацію живої, актуальної англійської мови, саме в ньому проявляються всі активні в сучасній мові процеси на всіх її рівнях. Під час роботи з медіатекстами важливим є опрацювання ключових слів, які називають найактуальніші для суспільства поняття, імена провідних політиків, відомих бізнесменів, діячів культури, спортсменів, тобто імена «героїв нашого часу», що відрізняються високою частотністю вживання саме в медіатекстах. Особливої уваги потребує мовна гра слів, що займає важливе місце в комунікативній стратегії сучасного медіадискурсу і представлена оказіональними словами та словосполученнями, каламбуром, метафорами, трансформаціями прецедентних текстів і фразеологізмів, графічними іграми тощо [3]. Зрозуміло, що подібна робота може викликати певні труднощі у студентів, що зумовлено низкою об'єктивних і суб'єктивних причин, до яких можна віднести невисокий рівень іншомовної лінгвістичної компетентності студентів, відсутність фонових знань (історичних, літературних, культурних тощо), навичок аналізувати, творчої роботи тощо.

Зазначимо, що багатий лінгвокультурний потенціал автентичних медіатекстів є доміантною підставою для його використання на заняттях з англійської мови у ЗВО. З огляду на взаємодію мови, культури і свідомості, навчання іноземної мови має ставити за мету досягнення максимального взаємопорозуміння в міжкультурному діалозі, робити акцент не лише на лінгвістичних, а й на лінгвокультурологічних знаннях. Так, кожне заняття з іноземної мови – це перетин культур, практика міжкультурної комунікації, бо кожне іншомовне слово відображає світ і культуру народу, мова якого вивчається, за кожним словом знаходиться зумовлене національною сві-

домістю уявлення про світ. Визначено, що через медіатекст відбувається реалізація інформативної функції масмедіа; певний формат інформаційного тексту; стійкі макро- і мікроструктури на рівні семантики; стійкі мовностилістичні ознаки; високий ступінь культуросвоєрідності; багаторазова відтворюваність тощо [1].

Аналіз різножанрових медіатекстів дає підстави стверджувати, що вони мають вагомий навчальний потенціал і сприяють заохоченню студентів до вивчення іноземної мови, бо являють собою цікавий мовний матеріал і привносять мотиваційний аспект в освітній процес [2, с. 120]. Це відбувається через те, що медіатексти сприймаються як джерело лінгвістичного і навчального матеріалу:

1) виконують одну з основних функцій як масової комунікації, так і мови: передачу актуальної багатоаспектної інформації, що є своєрідним маркером лінгвокультурологічних знань з урахуванням сталих і нових одиниць на рівні семантики і синтагматики;

2) характеризуються вживанням певних структурних типів словосполучень, наприклад дієслівних, що пов'язано з головним завданням тексту – повідомити про події, що відбуваються; поширеністю пасивних дієслівних конструкцій; великою кількістю лексичних з'єднань або складних слів, часто багатоеlementних; цитуванням; специфічними текстоутворювальними елементами (фрази-зв'язки, посилання на джерела інформації, фрази для введення цитат);

3) містять значний обсяг ідіоматичних і тематичних словосполучень, що позначають реалії та артефакти конкретної країни і несуть інформацію про реальні персоналії, події та явища минулого і сьогодення;

4) мають певний формат – стійке співвідношення формальних ознак тексту і компонентів його змісту;

5) пронизані ідеологією того чи того народу, що відображає систему його цінностей і проявляється у певному ракурсі подачі та інтерпретації інформації (уявлення про події в інших країнах безпосередньо залежать від того, як різні ЗМІ інтерпретують певну подію навколишньої дійсності, а отже, під впливом медійного тексту відбувається формування інформаційної картини світу, яка тісно пов'язана з мовною картиною світу);

6) є високо культуроспецифічними ресурсами, бо представляють результат культурної іншомовної діяльності конкретного суспільства;

7) відзначаються системою синхронного й діахронного відтворення інформації (одну й ту саму тему можна висвітлити одночасно в різних ЗМІ (газети, журнали, радіо, телебачення, мережа Інтернет тощо) з певною повторюваністю в часі) і можливістю аудіовізуального сприйняття тощо.

Висновки. Отже, іншомовний медіатекст є джерелом країнознавчих знань про найважливіші події та персоналії минулого і сучасності: у політиці, науці, мистецтві, спорті, архітектурі тощо. Медіатекст – це джерело широкого кола національно-культурних мовних одиниць, що становлять особливу цінність для вивчення іноземної мови в контексті міжкультурної взаємодії: фразеологізмів, прислів'їв, національно-культурних стереотипів, ідіом, стилістичних фігур; звернення до прецедентних феноменів (прецедентні імена, події, ситуації, контексти) як одиниць когнітивної бази, що також сприяє взаєморозумінню під час міжкультурної комунікації. Медіатекст є важ-

ливим засобом для вирішення широкого спектру комунікативних і власне мовних методичних завдань. Використання медіатекстів під час навчання іноземної мови майбутніх фахівців у вишій школі сприяє заохоченню студентів до вивчення мови, бо такий медіаресурс являє собою цікавий мовний матеріал і привносить мотиваційний аспект в освітній процес, що відбувається через сприймання медіатексту як джерела лінгвістичного і навчального матеріалу.

У подальших розвідках заплановано дослідити систему відбору медіатекстів для їх подальшої інтерпретації, систему вправ для аудиторної та самостійної роботи з ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bell A. Approaches to Media Discourse. London, 2017. 304 p.
2. Lobachova I. Some Aspects of Forming Student Positive Motivation to Learn Foreign Languages. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 5(89). С. 120–130. DOI 10.24139/2312-5993/2019.05/120-131
3. Teaching Media Text with the Key Concepts. URL: <http://www.medienabc.org/page5/page40/page40.html>.
4. Tony Fahy. What is a media text? Oxford Cambridge and RSA, 2015. URL: <https://www.ocr.org.uk/blog/what-is-a-media-text/>.
5. Лобачова І.М. Автентичні тексти в навчанні англійської мови. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Слов'янськ, 2020. С. 94–97.
6. Українська мова : енциклопедія. Київ : Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана, 2000. 752 с. URL: <http://litopys.org.ua/ukrmova/um.htm>.

REFERENCES

1. Bell, A. (2017). Approaches to Media Discourse. London, 304.
2. Lobachova, I. (2019). Some Aspects of Forming Student Positive Motivation to Learn Foreign Languages. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka, 5 (89). 120–130. DOI 10.24139/2312-5993/2019.05/120-131
3. Teaching Media Text with the Key Concepts (1992). Available at: <http://www.medienabc.org/page5/page40/page40.html>
4. Tony, Fahy (2015). What is a media text? Oxford Cambridge and RSA. Available at: <https://www.ocr.org.uk/blog/what-is-a-media-text/>
5. Lobachova, I.M. (2020). Avtentychni teksty v navchanni anhliskoi movy [Authentic texts in the English language teaching]. *Perspektyvni napriamy suchasnoi nauky ta osvity. Materialy Vseukrainskoi nauko-vo-praktychnoi konferentsii*. Sloviansk, 94–97.
6. Ukrainska mova: Entsyklopediia [Ukrainian language: Encyclopedia]. Kyiv. Available at: <http://litopys.org.ua/ukrmova/um.htm>.

ЕЛЕКТРОННЕ ПОРТФОЛІО ЯК ФОРМА ПРЕЗЕНТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПРАЦІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Люшин М. О.

*кандидат педагогічних наук,
завідувач кабінету освітнього адміністрування
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
вул. Чорновола, 74, Рівне, Україна
orcid.org/0000-0003-1523-6529
m-ljushyn@ukr.net*

Люшина В. М.

*методист кабінету математики та технологій,
старший викладач кафедри природничо-математичної освіти
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
вул. Чорновола, 74, Рівне, Україна
orcid.org/0000-0002-9109-094X
zhalobna69@ukr.net*

Ключові слова: *індивідуальний (суб'єктний) досвід, методична діяльність, онлайн-інструменти, післядипломна педагогічна освіта, предметно-методична компетентність, проектування, професійний розвиток, технологія науково-методичного супроводу.*

Розглянуто сутність та особливості електронного портфоліо (далі – е-портфоліо) викладача/вчителя як технології фіксування результату його професійного розвитку. Визначено методичні підходи до конструювання та використання портфоліо за технологією науково-методичного супроводу з метою впровадження в практику післядипломної педагогічної освіти. У нашому розумінні е-портфоліо – сформована викладачем/учителем в електронному вигляді добірка матеріалів, що свідчить про його педагогічну майстерність.

Запропоновано структуру е-портфоліо, яка співвідноситься з трьома рівнями методичної діяльності викладача/вчителя (проектувальним, виконавським, рефлексивним) і дає можливість фахівцю відповідально й творчо підійти до узагальнення, систематизації та презентації набутого професійного досвіду. Е-портфоліо демонструє стиль та вміння педагогічного, науково-педагогічного працівника закладу освіти вибирати стратегію і тактику професійної поведінки, а також дає змогу проаналізувати власні можливості та досягнення і краще підготуватися до реалізації певних функцій, як-от: тьютора, ментора, консультанта, коуча, фасилітатора.

У процесі теоретичного дослідження проблеми та за результатами аналізу педагогічної практики з'ясовано, що електронний варіант портфоліо – це публічна інформація, яка працює на викладача/вчителя, може стати підґрунтям для участі в конкурсних, грантових програмах і має низку переваг: поліфункціональність, оперативність, яскравість, наочність, інтерактивність, ергономічність, відкритість і прозорість.

Пропонована методика конструювання е-портфоліо характеризується єдністю умов, мети, змісту, форм, методів, прийомів, технологій і засобів, зокрема онлайн-інструментів, орієнтованих на оцінювання роботи викладача/вчителя із самоосвіти, характеру його діяльності, відстеження творчого і професійного зростання, сприяння формуванню навичок рефлексії (самооцінки).

Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, зокрема подальшого вивчення потребують питання розроблення дієвих механізмів формування й оцінювання е-портфоліо викладачів/учителів за освітніми галузями (технологічною, інформатичною, соціальною і здоров'язбережувальною, громадянською та історичною тощо).

ELECTRONIC PORTFOLIO AS A FORM OF PRESENTATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF EMPLOYEES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Liushyn M. O.

PhD in Pedagogy,

Head of the Education Administration Office

Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Chornovola str., 74, Rivne, Ukraine

orcid.org/0000-0003-1523-6529

m-ljushyn@ukr.net

Liushyna V. M.

Methodist at the Cabinet of Mathematics and Technology,

Senior Lecturer at the Department of Natural and Mathematical Education

Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Chornovola str., 74, Rivne, Ukraine

orcid.org/0000-0002-9109-094X

zhalobna69@ukr.net

Key words: *individual (subjective) experience, methodological activity, online tools, postgraduate pedagogical education, subject-methodical competence, design, development, technology of scientific and methodological support.*

The essence and features of the electronic portfolio (hereinafter referred to as the e-portfolio) of a lecturer / a teacher as a technology for recording the result of his/her professional development are considered. Methodological approaches to the design and use of a portfolio based on the technology of scientific and methodological support for the implementation of postgraduate pedagogical education in practice are determined. In our understanding, the e-portfolio is a collection of materials formed by a lecturer / a teacher in electronic form, which reflects his/her pedagogical skills.

The structure of the e-portfolio is proposed, which correlates with the three levels of a lecturer's / a teacher's methodological activity (designing, executive, reflexive) and allows the specialist to responsibly and creatively approach the generalization, systematization and presentation of the acquired professional experience. E-portfolio also allows analyzing your own capabilities and achievements and better preparing for the implementation of the following functions: tutor, mentor, consultant, coach, facilitator. It demonstrates the style and ability of a pedagogical, scientific and pedagogical employee of an educational institution in choosing a strategy and tactics of professional behavior. In the process of theoretical research of the problem and based on the results of the analysis of pedagogical practice, it was established that the electronic version of the portfolio is public information which works for a lecturer / a teacher, can become the basis for participation in competitive, grant programs and has a number of advantages: multi-functionality, efficiency, brightness, visibility, interactivity, ergonomics, openness and transparency.

The proposed methodology for constructing an e-portfolio is characterized by the unity of conditions, purpose, content, forms, methods, techniques, technologies and means (in particular, online tools) aimed at assessing the work of a lecturer / a teacher in self-education, the nature of his/her activities, tracking creative and professional growth, promoting the formation of reflection skills (self-esteem).

The study does not exhaust all aspects of the problem, in particular, further study requires the development of effective mechanisms for the formation and assessment of portfolios of lecturers / teachers in educational sectors (technology, information, social and health care, civil and historical, etc.).

Постановка проблеми. Зміни у суспільній структурі країни, соціокультурних процесах, модернізація освіти висувають нові вимоги до професії викладача/вчителя. Сучасні виклики щодо розвитку національної освіти і ролі педагогічних кадрів актуалізують підвищення престижу педагогічної професії в суспільстві, потреби ринку праці у висококваліфікованих компетентних фахівцях, здатних до дослідницької, предметно-професійної діяльності, впровадження й використання новітніх технологій. Значну роль у неперервному фаховому саморозвитку, самовдосконаленні й творчій самореалізації відіграє е-портфоліо викладача/вчителя як «структурований програмно-методичний комплекс матеріалів, створений із використанням комп'ютерних технологій на основі результатів педагогічних досягнень» [7]. У портфоліо педагог може відобразити всі свої професійні здобутки, показати знання й навички, рівень володіння методикою та сучасними інформаційними технологіями. Портфоліо дає широке уявлення про динаміку творчої активності особистості, спрямованість її інтересів.

Питання застосування системи портфоліо в освіті залишається предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців та педагогів-практиків. Зокрема, Л. Варченко-Троценко, Н. Морзе розглядають е-портфоліо як інструмент вимірювання результатів діяльності викладача сучасного закладу вищої освіти; Л. Гусак, Н. Сікора – як засіб розвитку інноваційної особистості; О. Бойко, О. Перехейда – як сучасну технологію оцінювання досягнень викладача/вчителя; Л. Гризун, І. Кузьменчук, В. Токар, С. Юхимчук-Шевчик – як індивідуальну траєкторію підвищення кваліфікації педагога; О. Жадан, В. Назаренко, Л. Назаренко, С. Одайник – як чинник успішної атестації педагогічного працівника та ін.

Проте вивчення літератури й аналіз сучасної педагогічної практики доводять відсутність комплексного дослідження методики створення та використання е-портфоліо викладача/вчителя, зокрема не визначено освітній потенціал е-портфоліо, не конкретизовано методичні шляхи його проектування у післядипломній педагогічній освіті тощо.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності й особливостей е-портфоліо, визначенні методичних підходів до його конструювання та використання з позицій презентації педагогічної майстерності сучасного викладача/вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нормативне поле освітньої галузі передбачає виконання викладачем/учителем навчальної, виховної, методичної, організаційної роботи та іншої педагогічної діяльності. Пріоритет у розвитку професіоналізму фахівців сфери освіти відведено методичній діяльності.

Розглядаючи складники методичної діяльності, слід зауважити, що її результат має двоякий характер: якщо для здобувача освіти він проявляється у набутті предметної компетентності, то для викладача/вчителя – у набутті його предметно-методичної компетентності. В означенні предметно-методичної компетентності викладача/вчителя доцільно, на думку науковців, перелічувати не всі її структурні елементи, а один системоутворювальний (головний) [8, с. 144]. Ми погоджуємося з думкою вчених у тому, що таким системоутворювальним елементом предметно-методичної компетентності викладача/вчителя є індивідуальний (суб'єктний) досвід здійснення методичної діяльності.

За визначенням Т. Гончаренко, І. Коробової, В. Шарко, предметно-методична компетентність викладача/вчителя – це інтегральна якість особистості, її суб'єктний досвід, який дає змогу викладачу/вчителю через систему методичних компетенцій (інформаційних, комунікативних, організаційних, контрольно-оцінювальних) ефективно та якісно здійснювати на проєктувальному, виконавському, рефлексивному рівнях методичну діяльність, спрямовану на організацію процесу засвоєння здобувачами освіти навчального курсу/предмета. Відповідно, внутрішня структура предметно-методичної компетентності викладача/вчителя має співвідноситися зі структурою суб'єктного (індивідуального) досвіду особистості. Практика доводить необхідність виконання викладачем/учителем таких нових для нього функцій: тьютора, ментора, консультанта, коуча, фасилітатора.

Отже, виникає необхідність фіксування й оцінювання набутого викладачем/учителем індивідуального досвіду методичної діяльності. Огляд науково-методичних джерел дає можливість стверджувати, що для реалізації таких процедур може слугувати технологія «методичного портфоліо». За такої умови звертають на себе увагу положення про те, що не існує єдиної мети створення портфоліо. Спираючись на думку В. Шарко та представників її наукової школи щодо технологій формування предметно-методичної компетентності, ми розглядаємо методичне портфоліо як форму презентації професійної майстерності педагогічного, науково-педагогічного працівника закладу освіти.

Ідея застосування портфоліо у сфері освіти виникла в американській школі в середині 80-х років ХХ ст. як альтернатива тестовій перевірці знань і незабаром стала популярною серед педагогів Європи та Японії. У 1990-х роках портфоліо привернуло увагу представників пострадянської системи освіти, зокрема й України. Розв'язання проблеми неперервного професійного розвитку педагога у вітчизняній післядипломній освіті може бути здійснено за умови цілеспрямованого використання можливостей

інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) як засобів інформаційного суспільства. Досвід застосування ІКТ указує не лише на доцільність навчального аспекту мережевої взаємодії, а й на можливість створення е-портфоліо – сформованої викладачем/вчителем в електронному варіанті добірки матеріалів, що свідчить про його педагогічну майстерність. Так, у міжтестастійний період ІКТ допомагають і викладачеві/вчителю, і адміністрації здійснювати моніторинг результатів професійного саморозвитку. Для цього е-портфоліо у вигляді електронного альбому структуруємо за напрямками, з якими співвідносяться відповідні папки, створені у «хмарі» [4, с. 49]. За покликаннями до них поступово завантажуюмо відповідні матеріали, які можуть містити: інформацію про професійні здобутки, академічні успіхи здобувачів освіти, творчий доробок (проекти, публікації, мультимедійні презентації, виступи на семінарах, конференціях); авторські розробки навчальних занять, дидактичних ігор, сценаріїв тощо; аналізи відвіданих навчальних занять, самоаналізи проведених навчальних занять, позанавчальних заходів; дизайнерські рішення оформлення аудиторії/класної кімнати, робочого місця; гіперпосилання на власний вебсайт, блог, сторінку в соціальній мережі (за наявності), фото-, відео-, текстові чи інші матеріали. Заслужує на увагу такий перелік рубрик е-портфоліо: «Відомості про викладача/вчителя» (або «Візитна картка»), «Результати педагогічної діяльності», «Науково-методична діяльність», «Позааудиторна/позаурочна діяльність», «Громадська діяльність», «Факти, які варто згадати» [2; 6]. До основних компонентів е-портфоліо відносимо також перелік сертифікатів, грамот, дипломів, інших нагород, звіти, есе «Моя педагогіка», «Історія успіху», «Погляд у майбутнє» тощо. Деякі з означених вище матеріалів можуть мати позначку «Мое улюблене навчальне заняття», «Моя улюблена задача», «Мій найвдаліший/найуспішніший проект» тощо.

Електронний варіант портфоліо – це публічна інформація, яка працює на викладача/вчителя, може стати підґрунтям для участі в конкурсних, грантових програмах і має низку переваг, як-от: поліфункціональність (діагностична, мотиваційна, розвивальна, рейтингова та інші функції), оперативність (швидке оновлення даних, можливість миттєвого переходу від одного розділу до іншого), яскравість, наочність, інтерактивність; ергономічність (зручність, комфортність під час використання), відкритість і прозорість. Однак зауважимо, що в е-портфоліо не зазначають дату народження, домашню адресу, телефон, інші персональні дані, пов'язані із захистом права на невтручання в особисте життя.

За метою створення виокремлюють такі різновиди портфоліо:

- портфоліо документації: мета – створити набір документів, необхідних у роботі;
- презентаційне портфоліо: мета – продемонструвати іншим процес і досягнення у своїй діяльності за раніше представленими розділами;
- оціночне портфоліо: мета – дати можливість собі та іншим оцінити власну діяльність;
- портфоліо робіт (робоче портфоліо): мета – показати різноманітність і рівень своєї діяльності;
- портфоліо процесу: мета – відобразити процес і динаміку роботи для досягнення поставлених цілей;
- проблемно-дослідницьке портфоліо: мета – презентувати свої досягнення у науково-дослідницькій роботі [8, с. 189].

Аналіз теоретичних джерел та педагогічної практики зумовив необхідність розкрити принципи проектування електронного варіанта портфоліо. Визначимо правила укладання е-портфоліо:

1. Якогома точніше сформулювати мету складання е-портфоліо, самокритично оцінивши свої можливості та здібності.

2. Визначити модель е-портфоліо, види рефлексії та критерії оцінювання. Грамотно структуроване портфоліо передусім відповідає на запитання «Як?» і тільки після того – на запитання «Що?» [2, с. 14].

3. Зібрати наявні матеріали й розташувати їх у певному порядку, скласти перелік. Матеріали у будь-якому портфоліо датуються.

4. Вибрати онлайн-інструменти для створення портфоліо (Blogger, Crello, Google Sites, Prezi, Tilda, Webnode, Wix та ін.).

5. Періодично поповнювати е-портфоліо відповідними документами й відстежувати результати роботи згідно з поставленими цілями.

6. Указувати джерела використання інформації для роботи, описувати засоби, прийоми, методи, технології, методики роботи [6, с. 14].

Зважаючи на викладене вище, звертаємо увагу на такі вимоги до укладання е-портфоліо: системність і регулятивність самомоніторингу; повнота і різноманітність матеріалів, що відображають основні напрями та види діяльності викладача/вчителя; послідовність; достовірність; об'єктивність; націленість автора на самовдосконалення; структуризація матеріалів (наявність чітких розділів/рубрик, логічність і лаконічність усіх письмових пояснень); охайність і естетичність оформлення; цілісність, тематична завершеність представлених матеріалів; наочність результатів роботи; технологічність.

Помилковими підходами до формування е-портфоліо є: порушення принципу добровільності під час збирання документів і формування портфоліо; збирання матеріалів за чиймось дору-

ченням; заформалізованість і беззмістовне змагання під час укладання портфоліо; наявність у портфоліо тільки офіційних документів [6, с. 13].

У контексті зазначеного адаптовані методичні підходи дають можливість розглядати е-портфоліо як один із методів професійного розвитку викладача/вчителя, адже портфоліо дає змогу перейти від адміністративної системи вивчення результативності педагогічної діяльності до розроблення власної траєкторії досягнень педагога. Водночас ми погоджуємося з думкою фахівців, що технологія портфоліо не є досконалою. Головний її недолік – значна систематична робота викладача/вчителя з високою кваліфікацією і великим бажанням працювати з е-портфоліо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, попри те, що проектування

е-портфоліо вимагає дотримання низки методичних принципів і вимог, воно є індивідуальним творчим проектом, сучасним поглядом викладача/вчителя на презентацію власного професіоналізму. Е-портфоліо дає можливість фахівцеві відповідально проаналізувати свої можливості та досягнення, краще сформувані навички рефлексії (самооцінки), продемонструвати стиль та вміння викладача/вчителя вибирати стратегію і тактику професійної поведінки.

Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, зокрема подальшого вивчення потребують питання розроблення дієвих механізмів формування й оцінювання е-портфоліо викладачів/учителів за освітніми галузями (технологічною, інформатичною, соціальною і здоров'язбережувальною, громадянською та історичною тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О.І. Електронне портфоліо викладача – альтернативна форма оцінки його педагогічної діяльності та професіоналізму. *Вісник Черкаського державного технологічного університету. Технічні науки*. 2017. № 1. С. 150–155.
2. Кузьменчук І. Портфоліо як індивідуальна траєкторія підвищення кваліфікації педагога. *Всесвітня література в школах України*. 2015. № 3. С. 12–17.
3. Морзе Н.В., Варченко-Троценко Л.О. Електронне портфоліо як інструмент вимірювання результатів діяльності викладача сучасного ВНЗ. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. № 53. С. 36–41.
4. Назаренко В.С., Назаренко Л.М., Одайник С.Ф. Професійний успіх педагога як соціально-педагогічна проблема : у 2-х ч. Ч. 2. Харків : Основа, 2015. 80 с.
5. Перехейда О.М. Портфоліо як сучасна технологія оцінювання досягнень. *Управління школою*. 2017. № 16–18. С. 85–92.
6. Сікора Н.М. Портфоліо вчителя. *Англійська мова та література*. 2020. № 13–15. С. 10–15.
7. Фамілярська Л.Л. Особливості створення вчителем електронного портфоліо. *Житомирщина педагогічна*. 2019. № 1. URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/04/familyarskaya-E-portfolio.pdf> (дата звернення: 28.04.2021).
8. Шарко В.Д., Коробова В.І., Гончаренко Т.Л. Нові технології в шкільній і вузівській дидактиці фізики : монографія / за ред. В.Д. Шарко. Херсон : Грінв Д.С., 2015. 258 с.
9. Юрійчук І. Як створити зразкове е-портфоліо: 4 підказки. *Практика управління закладом освіти*. 2019. № 7. С. 22–24.

REFERENCES

1. Boiko O.I. (2017). Elektronne portfolio vykladacha – alternatyvna forma otsinky yoho pedahohichnoi diialnosti ta profesionalizmu [An electronic portfolio of a teacher is an alternative form of evaluation of his/her pedagogical activity and professionalism]. *Bulletin of Cherkasy State Technological University. Technical Sciences*. Vol. 1. P. 150–155.
2. Kuzmenchuk I. (2015). Portfolio yak indyvidualna traiektoriia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahoha [Portfolio as an individual trajectory of teacher training]. *World literature in schools of Ukraine*. Vol. 3. P. 12–17.
3. Morze N.V., Varchenko-Trotsenko L.O. (2014). Elektronne portfolio yak instrument vymiryuvannia rezultativ diialnosti vykladacha suchasnoho VNZ [Electronic portfolio as a tool for measuring the performance of a teacher of a modern university]. *Informatics and information technologies in educational institutions*. Vol. 53. P. 36–41.
4. Nazarenko V.S., Nazarenko L.M., Odainyk S.F. (2015). Profesiinyi uspikh pedahoha yak sotsialno-pedahohichna problema [Professional success of a teacher as a socio-pedagogical problem]: in 2 parts. Part 2. Kharkiv: Publishing Group “Osнова” [in Ukrainian].
5. Perekheida O.M. (2017). Portfolio yak suchasna tekhnolohiia otsiniuvannia dosiahnen [Portfolio as a modern technology for evaluating achievements]. *School management*. Vol. 16–18. P. 85–92.

6. Sikora N.M. (2020). Portfolio vchytelia [Teacher's Portfolio]. *English Language and Literature*. Vol. 13–15. P. 10–15.
7. Familiarska L.L. (2019). Osoblyvosti stvorennia vchytelem elektronnoho portfolio [Peculiarities of creating an electronic portfolio by a teacher]. *Zhytomyr Region Pedagogical*. Vol. 1. Retrieved from <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/04/familyarskaya-E-portfolio.pdf> [in Ukrainian].
8. Sharko V.D., Korobova V.I., Honcharenko T.L. (2015). Novi tekhnolohii v shkilnii i vuzivskii dydaktytsi fizyky: monohrafiia [New technologies in school and university didactics of physics: monograph]. Kher-son: EE Hrin D.S. [in Ukrainian].
9. Yuriichuk I. (2019). Yak stvoryty zrazkove e-portfolio: 4 pidkazky [How to create an exemplary e-portfo-lio: 4 tips]. *Practice of managing an educational institution*. Vol. 7. P. 22 –24.

МЕДІАОСВІТА ЯК СКЛАДНИК ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Мержева Л. Ф.

*викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0003-3156-8785
larisamer2018@gmail.com*

Врубель Г. Ф.

*концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0001-5890-2718
annavrubel2018@gmail.com*

Ключові слова: *медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність, медіазасоби, мультимедіа, інформаційно-комунікаційні технології.*

У статті розглядаються актуальні питання, пов'язані з використанням засобів мультимедійних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Охарактеризовано різні тлумачення поняття «мультимедіа», проаналізовано мультимедійні технології як засіб соціокультурних комунікацій та культурно-освітнього міжгалузевого обміну. Розкриваються проблеми медіаосвіти на стику різних галузей знань. На основі сучасних вимог до галузі медіа та педагогіки сформульовано принципи сучасної медіаосвіти. Подано деякі фрагменти класифікацій медіа. Авторки статті наголошують на необхідності впровадження інформаційно-комунікативних технологій як сукупності методів і програмно-технічних засобів, які розширюють межі використання медіаосвіти (одного з найбільш перспективних напрямів підвищення рівня мистецької освіти). Пропонуються можливі шляхи впровадження медіаосвіти у навчально-виховний процес.

Проаналізовано низку науково-методичних джерел, у яких приділяється певна увага осмисленню проблеми медіаграмотності та медіакомпетентності майбутнього педагога-музиканта у філософському, культурологічному, психологічному, педагогічному та музично-педагогічному аспектах.

У статті розглядається процес упровадження медіаосвіти у педагогічну практику вищих навчальних закладів. Авторки висвітлюють різноманітні аспекти цієї проблеми і розглядають медіаосвіту в ракурсі таких феноменів, як медіакомпетентність та медіаграмотність. Визначено, що медіаосвіта як автономна галузь знань у музично-педагогічній теорії і практиці дає можливість створювати медійні мистецькі образи за найкращими зразками мистецтва засобами традиційних та новітніх масмедіа. Авторки підкреслюють доцільність упровадження комунікативних технологій у теорію і практику музично-педагогічної освіти на основі компетентнісного підходу. Розглянуто різні типи і види художньо-педагогічної інтерпретації хорового твору.

На основі власного досвіду роботи над шкільним пісенним репертуаром у класі хорового диригування авторки підкреслюють провідну роль флеш-анімації та презентацію для візуально-асоціативної інтерпретації твору.

MEDIA EDUCATION AS A CONSTITUENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS OF FUTURE MUSIC TEACHER

Merzheva L. F.

*Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Music Education and Choreography
Bogdan Khmelnsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3156-8785
larisamer2018@gmail.com*

Vrubel H. F.

*Accompanist at the Department of Theory and Methodology
of Music Education and Choreography
Bogdan Khmelnsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5890-2718
annavrubel2018@gmail.com*

Key words: *Media literacy, media competence, media, multimedia, information and communication technologies.*

The article raises up-to-date issues related to the use of media education in the process of professional training of future music teacher. Different interpretations of the concept of “multimedia” are described, the influence of multimedia as a means of socio-cultural communications and cultural-educational inter-industry exchange is analyzed. The problems of media education at the junction of different branches are revealed. Based on modern requirements in the field of media and pedagogy, the principles of modern media education are formulated. Some fragments of media classification are given. The authors of the article emphasize the need for information and communication technologies as a set of methods and software and hardware that expand the use of media promising (one of the most promising areas of art education). Possible ways of introducing media education into the educational process are suggested.

A number of scientific and methodological sources are analyzed in which some attention is paid to understanding the problem of media literacy and media competence of the future music teacher in philosophical, cultural, psychological, pedagogical and musical-pedagogical aspects.

The article analyzes the process of conducting media education in the pedagogical practice at the University. The authors cover various aspects of this problem and consider media competence and media literacy. It is determined that media competence and media education, as an autonomous branch of knowledge in music-pedagogical theory and practice, gives the opportunity to create media art images based on the best examples of art by means of traditional and modern mass media.

The authors emphasize the expediency of introducing communication technologies theory and practice of music-pedagogical education on the basis of the competence approach. Different types and kinds of artistic and pedagogical interpretation of a choral work are considered. Based on their own experience of working on school song repertoire in the class of Choral Conducting, the authors emphasize the leading role of flash animation and presentation of visual-associative interpretation of the work.

Постановка проблеми. Невід'ємною частиною сучасного світу сьогодні стали інформаційні технології, які значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. Мультимедіа міцно увійшли до науки й техніки, полімедальні мультимедійні проєкти стали невід'ємною рисою медіакультури й сучасного мистецтва, електронні навчальні засоби використовуються в різних сферах освіти. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні орієнтує викладачів вищих навчальних закладах на впровадження основних положень медіаосвіти у педагогічну практику. Саме концепція орієнтує на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва медіакомпетентності. Оскільки застарілі методи та засоби навчання не відповідають новітнім вимогам сучасного уроку і не підлягають тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, то це спонукає сучасного вчителя музичного мистецтва до впровадження інноваційних методів навчання та використання й адаптування цих технологій у навчальний процес. І це цілком зрозуміло: сьогодні у суспільства є гостра потреба у формуванні професійної творчої особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих можливостей, здатної до створення та засвоєння інновацій у будь-якій галузі. Уміння адаптуватися до умов навколишнього середовища, здатність приймати складні самостійні рішення у фаховій діяльності з використанням інформаційних і комунікативних технологій постають сьогодні основними вимогами до випускників вишів, зазначає О. Раманова [6, с. 63].

Із появою мережі Інтернет медіа охопили широкі маси, але далеко не всі користувачі спроможні до критичного осмислення поданого матеріалу. Саме тому слід навчити здобувачів вищої освіти усвідомлено ставитися до медійних мистецьких образів, вірно використовувати різні види медіа, критично мислити, аналізувати, оцінювати, створювати та передавати мистецькі медіаобрази, медіапроєкти та медіатексти, а також ознайомити з найкращими досягненнями митців сучасного мистецтва, тобто сформувавши певні знання та вміння медіаграмотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічних джерел показує, що мультимедійні технології перейшли у розряд необхідних засобів і стають усе більш затребуваними у фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва. Аналіз власного досвіду роботи дає підстави стверджувати, що сучасні здобувачі вищої освіти музичного спрямування вже давно продемонстрували готовність до переходу на нові форми навчання з використанням засобів мультимедіа (презентація шкільної пісні та її флеш-анімація).

Різні аспекти цієї проблеми висвітлено у науковій літературі, її розглядають у ракурсі таких феноменів, як культура, медіаосвіта, медіакультура, медіакомпетентність та медіаграмотність.

Загальні питання інформатизації суспільства, його програмного та апаратного забезпечення впродовж останніх десятиліть розробляють науковці А. Башмаков, І. Венгер, М. Кирмайер, К. Ліберовська, Р. Майер, П. Нортон.

Феномен мультимедіа усвідомлюється з погляду культурології та мистецтвознавства (О. Буров, І. Гайдено, О. Горюнова, О. Денікин, А. Дриккер, О. Єгорова, О. Каптерев, Є Морева, Т. Орлова, Б. Светлов, Т. Суминова).

Тривають науково-практичні пошуки можливостей використання мультимедіа в галузі освіти (Н. Анісімова, А. Ардєєв, В. Беличенко, В. Биков, В. Волинський, А. Вудлі, І. Горбунова, М. Жалдає, І. Захарова, О. Зиміна, А. Коломиєць, О. Співаковський, А. Хуторський, Т. Яшина та ін.).

Одним з актуальних напрямів сучасного наукового пошуку є оновлення навчальних засобів у галузі мистецької освіти, зокрема створення й упровадження засобів мультимедіа у професійну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сучасні науковці-дослідники Н. Белявіна, Н. Білоусова, А. Бондаренко, Л. Варнавська, І. Гайдено, І. Гарбунова, М. Дядченко, І. Заболотська, Л. Заря, В. Луценко, Н. Новікова наголошують на необхідності уведення нових технологій у навчання музичних дисциплін, які оптимізують навчальний процес, роблять його високохудожнім і високотехнологічним. Учені доводять необхідність підвищення ефективності музично-педагогічного процесу завдяки застосуванню комп'ютерних навчальних технологій. Як зазначає І. Горбунов, комп'ютеризація музичної освіти може стати додатковою мотивацією навчання музики сучасного здобувача вищої освіти, при цьому йдеться не про повну заміну педагога комп'ютером, а про створення адекватних навчаючих комп'ютерних програм [1].

Зазначимо, що пошук шляхів упровадження комп'ютерних технологій у теорію і практику музично-педагогічної освіти доцільно здійснювати на основі компетентнісного підходу, що орієнтує освіту на досягнення певного освітнього результату.

На нашу думку, поняття професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва слід розглядати з урахуванням процесів інформатизації освіти і тлумачити його як складне динамічне утворення. Воно складається з трьох блоків (загально-педагогічного, професійно-музичного та інформаційно-комунікативного), кожен з яких уміщує когнітивний, практично-діяльний і ціннісно-особистісний складники. Успішне формування цього освітнього феномену

сьогодні можливе лише за умов залучення нових комп'ютерних навчальних засобів, створених на основі мультимедійних технологій.

В останні роки з'явилися вітчизняні та зарубіжні педагогічні дослідження, пов'язані із залученням з інформаційно-комунікативних технологій до професійної музично-педагогічної освіти, з формуванням тих чи інших боків професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (А. Бондаренко, О. Бордюк, Л. Варнавська, Ю. Дворник, Л. Заря, А. Камеріс, В. Луценко, О. Рибников та ін.), проте вони не дають достатньо чіткого уявлення про роль ІКТ у цілісному професійному розвитку педагога-музиканта, висвітлюючи лише окремі його аспекти.

На посередницький характер медіаосвіти у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва у своїх працях указують Т. Зінська, Т. Завазська, Л. Лабінцева, О. Олексюк, О. Павленко, Г. Падалка, Т. Пляченко, О. Рибніков, О. Щолокова, які розглянули особливості та закономірності медійного впливу на психіку як дорослих, так і дітей, проаналізували різні функції медіа, визначили технологічні рішення, що сприяють упровадженню медіа у систему музичного навчання та виховання здобувачів вищої освіти, розкрили педагогічні умови, які впливають на формування власної медіаактивності.

І хоча у філософській, культурологічній, психологічній та музично-педагогічній науковій літературі приділяється певна увага осмисленню даної проблеми, проте слід розглянути деякі аспекти медіаосвіти у вищому навчальному закладі, що дає можливість формування медіакомпетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті – розкрити зміст та виявити основні підходи до розкриття поняття «медіаосвіта»; розглянути та обґрунтувати необхідність її впровадження в освітній процес, можливі шляхи використання медіазасобів і засобів ІКТ у процес фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Основні завдання: розглянути використання різних видів медіа на заняттях із хорового диригування, виявити особливості застосування новітніх медіазасобів у процесі художньо-педагогічної інтерпретації як хорового твору, так і шкільного пісенного репертуару.

Виклад основного матеріалу. Формування здатності до художньо-педагогічної інтерпретації хорового твору відбувається на заняттях хорового диригування і виступає вагомим чинником, що дає можливість сформувати фахову компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва. Але слід зазначити, що саме в процесі осмислення такої інтерпретації формується і медіаграмотність, яка є основою медіакомпетентності.

Ми вважаємо, що медіакомпетентність – це здатність розуміти, аналізувати й оцінювати зміст мистецьких медіа, добирати, створювати й передавати мистецькі медіатексти різних форм і жанрів хорових творів, мистецькі та освітні проєкти, володіти навичками самопрезентації і, якщо необхідно, критично оцінювати власну медіаактивність.

Розглянемо діяльність викладачів вищого навчального закладу, де відбувається позитивний та виховний вплив на здобувача вищої освіти, не звертаючи увагу на негативний вплив медіа на особистість студентів, що є суттєвим під час формування медіаграмотності. Для цього згадаємо деякі основні принципи медіаосвіти, які ми реалізуємо на заняттях із хорового диригування під час вивчення та опрацювання різних типів художньо-педагогічної інтерпретації хорового твору:

- особистісний підхід, який дає можливість оцінювати особливі здібності студентів;
- шанування національних традицій народу;
- пріоритет морально-етичних цінностей, спрямованих на захист суспільної моралі і людської гідності;
- естетична наснаженість, використання найкращих досягнень різних видів сучасного мистецтва;

- продуктивна мотивація, де поєднуються акценти на творче сприймання медіа і розвиток здатності того, хто вчиться створювати власні медіатексти та проєкти (освітні й мистецькі) [3].

Як уважає О. Лященко, музикознавча, художньо-образна, виконавська, вербально-змістовна, візуально-асоціативна, інтегральна та акторська є типами або видами художньо-педагогічної інтерпретації хорового твору. Кожну з вищезазначених інтерпретацій майбутнього вчителя музичного мистецтва опрацьовують з I по VII семестри [4, с. 85].

Так, уже в I семестрі в процесі опрацювання музикознавчої інтерпретації викладач та студенти висловлюють своє особисте ставлення до хорового твору. Із цією метою вони працюють із традиційними та новітніми медіа: науковими статтями, зміст яких вони аналізують, аудіофайлами, знайденими в Інтернеті, що знайомлять їх із життям та творчістю композитора, основними рисами його стилю й хорового письма. Іноді дехто зі студентів здійснює аранжування хорового твору за допомогою комп'ютера.

Окрім того, викладач дає низку завдань і спрямовує студента на самостійне опрацювання хорового твору (історія написання твору, його запис у виконанні відомих та аматорських або учбових хорових колективів) і аналіз їх виконання. Конкретна робота дає можливість створити «слу-

хову модель» виконавської інтерпретації хорового твору і сформувати вміння використовувати медіа під час навчання.

Більш детальний аналіз здобувач вищої освіти робить із викладачем у II семестрі, коли працює над художньо-образною інтерпретацією хорового твору. Таким чином, виникає можливість розкрити зміст хорового твору у вербальному трактуванні, провести ґрунтовний аналіз композиторських і виконавських виражальних засобів. Із цією метою опрацьовується опублікований в Інтернеті додатковий мистецький матеріал, добирається пояснювальний матеріал зі статей, навчальних видань. Тобто створюється своя версія вербальної інтерпретації, яка орієнтована на конкретну аудиторію. Така інтерпретація дає можливість, по-перше, зрозуміти тему та ідею хорового твору, по-друге, розвинути здатність розуміти, аналізувати й оцінювати зміст мистецьких медіа.

Опрацьовуючи виконавську інтерпретацію у третьому семестрі, студент і викладач використовують ресурси Інтернет-бібліотек. Отже, Інтернет є активним учасником творчого процесу, джерелом інформації і відіграє роль візуального посібника, при цьому частково або повністю замінюючи спілкування студента з викладачем [2, с. 47], як зазнає Т. Зінська.

У процесі створення виконавської інтерпретації виникають й інші, зокрема вербально-змістовна, коли створюємо єдину драматичну концепцію літературного і музичного хорового твору. Таку інтерпретацію студенти осмислюють у четвертому семестрі.

Слід зазначити, що в класі кожного викладача є як самоорганізовані студенти, так і ті, які потребують постійного контролю. Суттєву допомогу в даному разі надають такі комунікативні засоби, як Skype, Zoom, Viber, WhatsApp та ін. Така можливість Інтернету дає змогу постійно спілкуватися з викладачем та іншими користувачами медіа, наприклад із викладачами інших дисциплін.

Візуально-асоціативна інтерпретація передбачає інтерпретацію двох різних видів мистецтва: музики та живопису. Одним із завдань у дисциплінах диригентсько-хорового циклу є флеш-анімація дитячого шкільного репертуару або твору а cappella. Підбирається мистецтвознавчий матеріал, що відповідає настрою, стилю, жанру хорового твору, створюється його синтез із виконавським матеріалом. Тут студенти стають співтворцями змісту музичного твору, створюють медіатекст або презентацію, що розширюють можливості сприйняття та запам'ятовування хорового твору.

Далі здійснюється поєднання творів трьох видів мистецтва: музики, літератури, живопису на принципах асоціативних зв'язків, історизму, художніх аналогій, відбувається створення складного типу інтерпретації на основі художнього образу музичного твору. На даному етапі викладач використовує різноманітні медіазасоби для навчання, виховання й розвитку студентів. Він приймає усе більше технологічних рішень: пошукові сервіси, енциклопедії, різні тематичні сайти, різні програми для прослуховування й запису інформації на різноманітні електронні носії. Завдяки постійному спілкуванню з медіа можуть поліпшитися результати навчання, значно змістовнішим стає внутрішній світ студента.

Останній тип художньо-педагогічної інтерпретації – акторська, де студент реалізується як виконавець-диригент, здійснюється емоційно-образне оформлення художньо-педагогічної інтерпретації в концертному виступі перед аудиторією (державний іспит). Її основа – виконавська майстерність, елементи акторської майстерності, педагогічна техніка і педагогічне спілкування.

Різні види інтерпретації і свою розвинену медіакомпетентність студенти демонструють на педагогічній практиці в загальноосвітній школі (презентація, флеш-анімація), тому звертаємо увагу на інший вид художньо-педагогічної інтерпретації – педагогічний. Тут викладач-методист навчає студентів визначати тему, мету, завдання позашкільного заходу, розглядає особливості проведення уроку з використанням медіазасобів, що сприяє формуванню медіакомпетентності.

Висновки. Отже, підсумовуючи все вищеведене, зазначимо, що медіаосвіта як автономна галузь у музично-педагогічній теорії і практиці дає можливість майбутнім педагогам-музикантам уже сьогодні отримати сукупність знань, умінь та навичок, завдяки яким вони зможуть створювати медійні мистецькі образи, побудовані на найкращих зразках мистецтва засобами традиційних (друковані видання, радіо, кіно, телебачення, фотографії, живопис) та новітніх (комп'ютерне опосередковане спілкування, Інтернет, мобільний зв'язок) масмедіа. Упровадження в освітній процес методичної системи з формування медіаграмотності дасть змогу підготувати кваліфікованих спеціалістів нового рівня, які зможуть критично аналізувати наявність медіаресурсів та створювати нові, при цьому будуть здатні до самостійної творчої діяльності у медіасередовищі. Водночас сформована медіакомпетентність педагога-музиканта сприяє підвищенню рівня виконавської майстерності у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества : монография. Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. 160 с.
2. Зінська Т.В. Інформаційно-комунікативні технології у сучасній музичній освіті. *Професійна мистецька освіта і художня культура* : мат. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 461–465.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні / Президія Національної академії педагогічних наук України, 20.05.2010, протокол № 1-7/6-150. URL: <https://bibl.com.ua/informatika>.
4. Лященко О.Д. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 139. С. 83–87.
5. Медіаосвіта (медіаграмотність). Навчальна програма (для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних) / К.М. Левківський та ін. Київ, 2011. 102 с.
6. Романова О.В. Модель формування професійної компетентності учителя. *Педагогіка вищої та середньої школи* 2012. Вип. 35. 413 с.
7. Столбникова Е.А. Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность. *Медиаобразование*. 2006. № 2. С. 55–62.

REFERENCES

1. Gorbunova I.B. (2012) Muzykalno kompyuternyye tehnologii: k probleme modelirovaniya protsessu muzyikalnogo tvorchestva [Musical computer technologies: on the problem of modeling the process of musical creativity]: *Monografiya*. SPb: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena. 160 s. [in Russian].
2. Zinska T.V. (2014) Informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii u suchasniy muzychniy osvity [Information and communication technologies in modern music education] / *Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* Kyiv : un-t im. B. Hrinchenka. P. 461-465 [in Ukrainian].
3. Kontsepsiia vprovadzhennia media-osvity v Ukraini (20.05.2010r.) [The concept of media education in Ukraine] [Elektronnyi resurs] / Prezydiia Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, protokol № 1-7/6-150. Rezhym dostupu: <https://bibl.com.ua/informatika>. [in Ukrainian].
4. Liashchenko O.D. (2015) Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Formation of professional competence of future teachers of music art] / *Nauk. zapysky Kirovohrad. derzh. ped. un-tu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya: Pedahohichni nauky*. Kirovohrad: RVV KDPU im V. Vynnychenka. Vyp. 139. P. 83-87 [in Ukrainian].
5. Mediaosvita (mediahramotnist). Navchalna prohrama (dlia slukhachiv kursiv pidvysshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh) (2011) [Media education (media literacy). Curriculum (for students of advanced training courses)] / K.M. Levkivskiy, V.F. Ivanov, V.I. Danilenko, V.P. Melezhyk, O.V. Volosheniuk, V.O. Moroz. Kyiv. 102 s. [in Ukrainian].
6. Romanova O.V. (2012) Model formirovaniya professionalnoy kompetentnosti uchitelya [Model of the formation of teacher's professional competence] / *Pedagogika vischoyi ta serednoyi shkoli: zbirnik naukovih prats/ za red. doktora ped. nauk, prof. Z.P. Bakum*. Kriviy Rig: KPI DVNZ «KNU». Vip. P. 35. 413 [in Ukrainian].
7. Stolbnykova E.A. (2006) Medyahramotnost sovremennykh pedahohov kak professyonalnaia kompetentnost [Media literacy of modern teachers as a professional competence] / *Medyaobrazovanye*. № 2. P. 55-62 [in Ukrainian].

МІСЦЕ КРЕАТИВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Міщенко С. П.

*концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0002-6690-9271
svetik.piano@gmail.com*

Ключові слова: *креативність, педагог-музикант, професійне зростання, освітня реальність педагогічного закладу вищої освіти.*

У статті актуалізоване розуміння, що сьогодні одними з важливих напрямів реформування вищої освіти в Україні є гуманізація освітньої діяльності та спрямування навчально-виховного процесу ЗВО на формування творчої особистості майбутнього фахівця, створення умов для розкриття здібностей, талантів та обдарувань студентів.

У ході вирішення проблеми пошуку місця креативності у професійній підготовці педагога-музиканта автор звертається до історичних основ виникнення цього поняття, досліджує перехід його з психології до педагогіки, аналізує існуючі концепції на наукові погляди на трактування поняття креативності.

Автором доведено, що творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх чинників набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. У публікації зроблено висновок про те, що специфіка діяльності педагога-музиканта у своїй основі має креативний зміст. Творча діяльність педагога-музиканта зумовлює наявність у його структурі креативності як особистісної якості. Відомим є той факт, що педагог-музикант відноситься до категорії творчих особистостей, а тому його креативність можна трактувати як невід’ємну особистісну властивість, що дає йому змогу реалізувати творчий потенціал у практичній діяльності (музикуванні, співі, учителюванні тощо).

Визначено, що креативність займає чільне місце в структурі особистості педагога-музиканта та є важливою для його педагогічної діяльності. Проаналізовані концепції і підходи до вивчення феномена креативності дали змогу вибрати серед професійних якостей педагога-музиканта креативність як одну з провідних та важливих. Автор наголошує, що педагогічна діяльність педагога-музиканта у своїй сутті є творчою, адже відзначається різноманітністю, складністю і специфікою предмета, що викладається. Вона має вміщувати вмотивованість до вибраної діяльності, розвинуті спеціальні здібності, інтелектуальну ініціативність та креативність як особистісну якість, що дасть змогу педагогу-музиканту самореалізуватися у творчості.

THE PLACE OF CREATIVITY IN THE PROFESSIONAL GROWTH OF A MUSIC TEACHER

Mishchenko S. P.

*Concertmaster at the Department of Theory and Methods
of Music Education and Choreography
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6690-9271
svetik.piano@gmail.com*

Key words: *creativity, music teacher, professional growth, the educational reality of pedagogical institution of higher education.*

The article actualizes the understanding that today one of the most important directions of higher education reform in Ukraine is the humanization of educational activities and the direction of the educational process of IHE (institution of higher education) on the formation of creative personality of the future specialist, creating conditions for discovering abilities, talents, and talents of students.

The author turns to the historical foundations of this concept, explores its transition from psychology to pedagogy, analyzes existing concepts from scientific points of view in interpreting the concept of creativity, in solving the problem of finding a place for creativity in the professional training of music teachers.

The author proves that an artistic personality is a creative personality, which due to the influence of external factors has acquired the necessary additional motives for personalization of creative potential, personal formations, abilities that contribute to creative results in one or more creative activities. The publication concludes that the specifics of the teacher-musician has a creative meaning. The creative activity of a music teacher determines the presence of creativity in his structure as a personal quality. It is a well-known fact that a music teacher belongs to the category of creative personalities, and therefore his creativity can be interpreted as an integral personal property that allows him to realize his creative potential in practice (music, singing, teaching, etc.). It is determined that creativity occupies a prominent place in the personality structure of a music teacher and is important for his pedagogical activity. The analyzed concepts and approaches to the study of the phenomenon of creativity allowed to choose among the professional qualities of a music teacher creativity as one of the leading and important. The author of the article emphasizes that the pedagogical activity of a music teacher is inherently creative, as it is marked by the diversity, complexity, and specificity of the subject taught. It should include motivation for the chosen activity, developed special abilities, intellectual initiative, and creativity, as a personal quality that will allow the teacher-musician to realize himself in art.

Постановка проблеми. Сьогодні одними з важливих напрямів реформування вищої освіти в Україні є гуманізація освітньої діяльності та спрямування навчально-виховного процесу ЗВО на формування творчої особистості майбутнього фахівця, створення умов для розкриття здібностей, талантів та обдарувань студентів.

Освітня реальність закладів вищої освіти України відображає вимоги МОН до якості освітніх послуг, що надаються державою здобува-

чам вищої освіти. Спираючись на перелік освітніх документів, серед яких: Закон України «Про освіту» (оновлений 2017 р.), Закон України «Про вищу освіту» (зі змінами 2021 р.), Закон України «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст., Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній про-

стір (2004 р., оновлено 2020 р.) та ін. [2], можна актуалізувати проблему професійного зростання педагога-музиканта, оновлення підходів, методів і форм мистецького навчання у ЗВО та місця креативності у професії педагога-музиканта.

Мета статті – визначити місце і сутність креативності у структурі особистості педагога-музиканта під час його професійного становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У ході вирішення проблеми пошуку місця креативності у професійній підготовці педагога-музиканта ми звернулися до історичних основ виникнення цього поняття, переходу його з психології до педагогіки, існуючих підходів на наукових поглядів на його трактування.

Дослідженням проблеми креативності у структурі особистості займалися західноєвропейські психологи Дж. Гілфорд, В. Келлер, П.Е. Торранс, Е.Фромтаін., у вітчизняній психології – О. Брушлинський, З. Калмикова, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн тощо. Креативність як особистісний феномен цікавить таких дослідників, як В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, М. Лещенко, О. Лук, В. Моляко, В. Петухов, К. Тошина та ін.

Н. Вишнякова, Г. Меднікова, Н. Яременко та інші вчені розглядають феномен креативності в контексті вивчення творчості, порівнюючи їхні спільні та відмінні риси. Питанням практичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів та творчому аспекту їхньої професійної самореалізації присвячено розвідки Л. Арчажникової, І. Боднарук, В. Бриліної, Г. Падалки, А. Козир, Н. Сегеди та ін.

Термін «креативність» набуває поширення у педагогіці та психології у 60-х роках ХХ ст. завдяки дослідженням Дж. Гілфорда. Учений упродовж багатьох років досліджував інтелектуальні здібності людини та інтелектуальну структуру особистості і зробив висновок про існування дивергентного мислення, яке породжує безліч різних варіантів розв'язання проблемної ситуації та виявляється у процесі розв'язання завдань, що припускають існування безлічі правильних відповідей. Такий тип мислення Дж. Гілфорд називав дивергентним і пов'язував його із мисленнєвими вміннями продукування ідей, пошуком декількох шляхів вирішення одного й того самого завдання. Учений уважав, що саме таке мислення є основою креативності [4].

О. Антонова, визначаючи особливості дивергентного мислення (за Дж. Гілфордом), класифікує їх так:

- легкість і продуктивність – наскільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості (ідеї, думки, об'єкти тощо);

- гнучкість – здатність швидко переключатися з однієї проблеми на іншу або об'єднувати їх;

- оригінальність – своєрідність мислення, незвичний підхід до проблеми, її нове вирішення;
- точність (відповідність) – стрункість розумових операцій щодо тієї чи іншої проблеми, вибір рішення, адекватного поставленій меті [1, с. 12].

С. Терещенко, досліджуючи проблему креативності як особистісної якості, здатної до самовираження у творчості завдяки розвинутих асоціативно-образному мисленню, творчій уяві та художній спостережливості, робить аналіз наукових праць класиків вітчизняної педагогіки, серед яких – Д. Богоявленська, В. Зягвинський, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна та ін. Авторка виражає думку про те, що згадані науковці зверталися у своїх працях до проблеми творчого розвитку особистості, наголошуючи, що її структура має динамічну основу і включає комплекс творчих задатків, які проявляються у творчій активності особистості та зумовлюються креативністю [7].

П.Е. Торренс визначає креативність як «творчі можливості людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності» [9]. Ми, звичайно, погоджуємося з думкою фундатора креативності як особистісного феномена і додаємо, що креативною може бути будь-яка життєва ситуація, в якій є новизна та неординарність. Необхідними умовами для прояву креативності є наявність творчих цінностей, творчої особистості, творчого процесу, творчих умінь та творчого мислення, пізнавальних інтересів, відхилення від шаблону в поведінці, швидкість реагування, гнучкість мислення, передбачення вирішення ситуації, високий ступінь активності в розумовій діяльності [9].

А. Савенков, спираючись на досвід західноєвропейських психологів, наводить категорії особистісних здатностей, за якими можна оцінити креативність. Серед них:

- продуктивність та швидкість – здатність до продукування максимально великої кількості ідей. Цей показник не є специфічним для творчості, однак чим більше ідей, тим більше можливостей для вибору з них найбільш оригінальних;

- гнучкість – здатність легко переходити від явищ одного класу до явищ іншого класу, часто дуже далеких за змістом один від одного. Протилежну якість називають інертністю мислення;

- оригінальність – здатність висувати нові й несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних;

- розробленість – здатність до творчої самореалізації (в улюбленій справі, професії) [5, с. 26].

Аналізуючи праці А. Тейлора, Н. Латипов звертає увагу на деякі рівні здібностей людини до творчості, виокремлені автором у процесі дослідження проблеми креативності, серед яких – академічний, винахідницький та іннова-

ційний. Автор наголошує, що на академічному рівні креативності особистість, високоєрудована у певній сфері та галузі, вмiє застосовувати на практиці рiзні методи, має достатню вмотивованість і рівень досвіду для реалізації власних ідей. Такі люди досконало володіють знаннями, які вміло поєднують із творчою енергією. Щодо винахідницького рівня, його автор трактує як безмежний простір для реалізації творчих можливостей особистості у межах діяльності, якою він займається, уміння поєднувати знання, підходи, загальновідомі факти для створення чогось нового та оригінального. Рівень інновацій належить особистостям творчих професій (актори, музиканти, письменники), які здатні втілити дотепер не існуючі ідеї та підходи до вирішення проблеми. Цей рівень, на переконання автора, керується креативними зусиллями особистості [3, с. 120–121].

Нам імпонують вищевикладені думки авторів щодо феномена креативності, адже специфіка діяльності педагога-музиканта у своїй основі має креативний зміст. Творча діяльність педагога-музиканта зумовлює наявність у його структурі креативності як особистісної якості. Відомим є той факт, що педагог-музикант належить до категорії творчих особистостей, а тому його креативність можна трактувати як невід’ємну особистісну властивість, що дає йому змогу реалізувати творчий потенціал у практичній діяльності (музикуванні, співі, учительованні тощо).

Дослідниця педагогічної креативності С. Сисоєва виділяє такі її ознаки: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість твор-

чим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [6, с. 98–99].

Для того щоб людина відбулася як особистість творча, необхідно, щоб у неї була розвинута внутрішня передумова до творчої діяльності [8]. На основі цього можна визначити психологічну суть творчого потенціалу особистості через такі складники, як творчі здібності, творча активність та креативність. Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх чинників набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Музиканти як творчі особистості можуть виявляти здатність до генерування ідей, використовуючи для вирішення проблеми незвичайні, нестандартні, унікальні методи і прийоми, надзвичайно емоційні і чуттєві, схильні до відтворення власних переживань звуками музики.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, креативність займає чільне місце у структурі особистості педагога-музиканта та є важливою для його педагогічної діяльності. Проаналізовані концепції і підходи до вивчення феномена креативності дали змогу вибрати серед професійних якостей педагога-музиканта креативність як одну з провідних та важливих. Педагогічна діяльність педагога-музиканта у своїй суті є творчою, адже відзначається різноманітністю, складністю і специфікою предмета, що викладається. Вона має вмiщувати вмотивованість до вибраної діяльності, розвинуті спеціальні здібності, інтелектуальну ініціативність та креативність як особистісну якість, що дасть змогу педагогу-музиканту самореалізуватися у творчості.

До перспектив подальших досліджень відносимо визначення структури креативності педагога-музиканта під час його професійного становлення у педагогічному закладі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. *Нові технології навчання* : науково-методичний збірник / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. 2011. Вип. 69. Ч. 2. С. 11–17.
2. Законодавча освітня база України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
3. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. URL: <https://altairbook.com/books/1953351-osnovy-intellektualnogo-treninga-minuta-na-razmyshlenie.html>.
4. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів. URL: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.
5. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одарённости. *Педагогика*. 1998. № 3. С. 24–29.
6. Сисоева С.О. Основы педагогічної творчості. 2006. 346 с.
7. Терещенко С.В. Розвиток креативності підлітків на інтегрованих уроках музики. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Tereschenko.pdf.
8. Терещук А. Креативність як невід’ємний компонент інтелектуального розвитку особистості. URL: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4254>. 12. Stain B.S. Memory and Creativity // Handbook of Creativity. Ed. of J.A. Glover and other. Plenum Press, N.Y. and London. 1988.
9. Torrance Center for Creativity and Talent Development. URL: <https://coe.uga.edu/directory/torrance-center>.

REFERENCES

1. Antonova O.S. (2011) Pedagogichna kreativnist' u strukturi pedagogichnoї obdarovanosti vchitelya. [Pedagogical creativity in the structure of teacher pedagogical talent]. New learning technologies: Scientific method. zb. / Inst of Innovation technologies and content of education of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Academy of International cooperation in creative pedagogy. Vol. 69. P. 11-17.
2. Zakonodavcha osvitnya baza Ukraini [Legislative educational base of Ukraine]. Rezhim dostupa: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
3. Minuta na razmyshlenie. Osnovy intellektual'nogo treninga. [Minutes of reflection. basics of intellectual creativity]. Rezhim dostupu : <https://altairbook.com/books/1953351-osnovy-intellektualnogo-treninga-minuta-na-razmyshlenie.html>
4. Pavlyuk R.O. Kreativnist' yak skladova chastina profesijnoї pidgotovki majbutnih uchiteliv [Creativity as an integral part of professional training of future teachers]. Rezhim dostupu : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.
5. Savenkov A.I. (1998). Osnovnye podhody k razrabotke koncepcii odaryonnosti. [Basic approaches to the development of the concept of giftedness]. Pedagogika. № 3. P. 24-29.
6. Sisoeva S.O. (2006). Osnovy pedagogichnoї tvorchosti. [Fundamentals of pedagogical creativity]. 346 p.
7. Tereshchenko S.V. (2018). Rozvitok kreativnosti pidlitkiv na integrovanih urokah muziki [Development of creativity of teenagers in integrated music lessons]. Rezhim dostupu : https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Tereschenko.pdf.
8. Tereshchuk A. Kreativnist' yak nevid'emnij komponent intelektual'nogo rozvitku osobistosti [Creativity as an integral component of intellectual development]. Rezhim dostupu : <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4254>. 12. Stain B.S. Memory and Creativity. Handbook of Creativity. Ed. of J.A. Glover and other. Plenum Press, N.Y. and London. 1988.
9. Torrance Center for Creativity and Talent Development. Rezhim dostupu : <https://coe.uga.edu/directory/torrance-center>.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

Остапенко Е. М.

*викладач кафедри біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики
Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова
вул. Пирогова, 56, Вінниця, Україна
orcid.org/0000-0001-8264-6304
ostemiliya13@gmail.com*

Ключові слова: *інформаційна культура, майбутній лікар, фахова підготовка, організаційно-педагогічні умови формування інформаційної культури майбутнього лікаря засобами математичного моделювання, педагогічний експеримент.*

У статті викладено послідовність проведення педагогічного експерименту й аналіз його результатів щодо перевірки ефективності формування інформаційної культури майбутнього лікаря засобами математичного моделювання. Констатувальний етап експерименту включав: збирання даних, потрібних для проведення дослідження; розроблення критеріїв, показників і рівнів сформованості інформаційної культури. Для досягнення цього зі студентами Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова проводилися бесіди та тестування. Під час цього етапу педагогічного експерименту були вибрані основні педагогічні засоби і методи, що використовуються в практиці для формування інформаційної культури майбутнього лікаря, було застосовано цілеспрямоване педагогічне спостереження, анкетування, опитування, бесіди. Питання носили переважно проєктний характер, студенти моделювали ситуацію, уявляли свою поведінку і власні дії. Дослідження, проведені під час констатувального етапу педагогічного експерименту, показали, що вихідний рівень сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря в експериментальній і контрольній групах наближено однаково низький за всіма компонентами. На формувальному етапі педагогічного експерименту здійснювалося дослідження рівня сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря засобами математичного моделювання за такими критеріями: інформаційним, техніко-технологічним, загальнофізичним, творчим, рефлексивним та вербальним. Аналіз результатів експерименту дає змогу констатувати, що використання у навчанні студентів медичних ЗВО запропонованих організаційно-педагогічних умов і моделі позитивно позначається на формуванні інформаційної культури майбутнього лікаря засобами математичного моделювання. В експериментальній групі спостерігалось збільшення кількості студентів із високим і середнім рівнями сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря, що підтверджує висунуту гіпотезу.

EXPERIMENTAL SUBSTANTIATION OF EFFICIENCY OF APPLICATION OF MATHEMATICAL MODELING MEANS FOR INFORMATION CULTURE OF THE FUTURE DOCTOR FORMATION

Ostapenko E. M.

Lecturer at the Department of Biological Physics, Medical Equipment and Informatics

National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya

Pyrogova str., 56, Vinnytsya, Ukraine

orcid.org/0000-0001-8264-6304

ostemiliya13@gmail.com

Key words: *informational culture, future doctor, professional training, organization and pedagogical conditions of future doctor's information culture formation by means of a mathematical model, pedagogical experiment.*

The article highlights the sequence of the pedagogical experiment and its results analysis concerning the revision of the effectiveness of the future doctor's informational culture formation by means of a mathematical model. The ascertaining stage of the experiment included: collecting the data required for the study; development of criteria, indicators and levels of information culture formation. In order to achieve this, interviews and testing with students of Vinnytsya National Medical University named after M. I. Pyrohov have been conducted. During this stage of the pedagogical experiment, the main pedagogical tools and methods used in practice to form the information culture of the future doctor have been selected, targeted pedagogical observation, questionnaires, surveys, interviews have been used. The questions were mostly of a project nature. Students modeled the situation, imagined their behavior and their own actions. Studies conducted during the ascertaining stage of the pedagogical experiment showed that the initial level of formation of the information culture of the future doctor in the experimental and control groups is approximately equally low for all components. At the formative stage of the pedagogical experiment, a study of the level of formation of the information culture of the future doctor by means of mathematical modeling has been carried out according to the following criteria: informational, technical-technological, general physical, creative, reflective and verbal. The analysis of the results of the experiment allowed to state that the use of the proposed organizational and pedagogical conditions and models in the teaching of students of higher educational establishments has a positive effect on the formation of information culture of the future doctor by means of mathematical modeling. In the experimental group there was an increase in the number of students with a high and medium level of information culture of the future doctor, which confirms the research hypothesis.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства проходить під знаком переходу від індустріального до інформаційного. Із кожним роком збільшується рівень інформатизації всіх сфер життєдіяльності. У період становлення нового суспільства зростання обсягів інформації відбувається зі значною швидкістю. Темпи інформатизації диктують особливі вимоги до системи професійної освіти, ставлячи перед нею завдання формування особистості, готової до оновлення знань упродовж усього життєвого шляху. Сучасному випускникові необхідні вміння з відповідним рівнем компетентності адаптуватися до будь-якої зміни в професійній діяльності та приймати рішення на основі достовірної та точної інформа-

ції. Професійна освіта нині має дати майбутнім лікарям навички роботи з інформацією, вміння самостійно та швидко орієнтуватися всередині інформаційних ресурсів. Соціальні очікування суспільства від системи професійної освіти – поява висококваліфікованого фахівця, який володіє потребою та готовністю самостійно і творчо розв'язувати професійні завдання, наділений розвиненою інформаційною культурою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання математичного моделювання у професійній підготовці позитивно впливає на формування інформаційної культури майбутнього лікаря, на опанування студентами медичних ЗВО професійних знань та прийомів фахової розумової

діяльності за реалізації таких організаційно-педагогічних умов: теоретичне обґрунтування та розроблення моделі формування інформаційної культури майбутнього лікаря засобами математичного моделювання; створення інформаційного освітнього середовища медичного університету для формування інформаційної культури майбутнього лікаря; моделювання професійних медичних ситуацій із метою формування інформаційної культури студентів медичного університету; використання інформаційно-комунікаційних та Інтернет-технологій із метою формування інформаційної культури майбутнього лікаря.

Ґрунтуючись на аналізі теоретичних джерел та освітньої практики медичних ЗВО щодо впровадження організаційно-педагогічних умов і моделі формування інформаційної культури майбутнього лікаря засобами математичного моделювання, експериментальна робота проводилася з 2015 до 2020 р. на базі кафедри біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

«У культурології інформаційна культура розуміється в широкому та вузькому аспектах. У широкому аспекті вона охоплює сукупність усіх цінностей в інформаційній сфері, створених людством протягом різних етапів історичного розвитку: появи писемності; документального періоду; поєднання усних і письмових форм інформаційної культури; широкого впровадження комп'ютерних технологій, що зумовлювало також зміни способів мислення та діяльності людини (онтологічний підхід). У вузькому сенсі слова інформаційна культура – це оптимальні засоби маніпулювання знаками, даними, інформацією та подання їх зацікавленому споживачеві для вирішення теоретичних і практичних завдань (праксеологічний підхід)» [13, с. 129].

На думку М. Кадемії, «інформаційна культура – це сукупність системних відомостей про: а) основні методи представлення і добування знань; б) уміння і навички, застосування їх на практиці. Ці пункти реалізуються з використанням ІКТ (перш за все Інтернету) для розв'язання і постановки змістовних завдань. Іншими словами, інформаційна культура – це культура поведінки зі знаннями, даними й інформацією, які зосереджені в комп'ютерах мережі Інтернет» [5, с. 156].

Нині є всі підстави стверджувати про формування нової інформаційної культури [1], що може стати елементом загальної культури людства. Інформаційна культура поки що є показником загальної, а скоріше, професійної культури, але згодом стане важливим чинником розвитку кожної особистості.

Найбільш близьким до правильного, всебічного визначення поняття «інформаційна культура», з точки зору академіка НАПН України,

професора Р. Гуревича, є таке: «... ступінь досконалості людини, суспільства або певної його частини в усіх можливих видах роботи з інформацією: її одержанні, накопиченні, побудовані і перероблені будь-якого роду, в створенні на цій основі якісно нової інформації, її передаванні, практичному використанні» [3, с. 44].

У багатьох наукових виданнях, у роботах науковців (С. Антонова, Н. Баловсяк, В. Биков, Н. Гендина, С. Гончаренко, А. Гречихін, Р. Гуревич, Н. Зінов'єва, А. Коломієць, В. Кравець, В. Кухаренко, М. Левина, В. Мозолін, М. Назаренко, О. Немиров, Н. Новожилова, С. Оленев, Є. Семенюк, Є. Силаєва, В. Шолохович та ін.) розробляються та досліджуються методики ефективного формування інформаційної культури здобувачів освіти, аналізуються форми освітньої діяльності, доцільність застосування засобів і прийомів розвитку інформаційної культури на продуктивність навчання та майбутньої професійної діяльності. Водночас у дослідженнях науковців недостатньо досліджено питання взаємозалежності інформаційної культури майбутнього лікаря та якості навчання в контексті сучасної освітньої парадигми.

Аналіз психолого-педагогічних напрацювань науковців дає підстави стверджувати, що в них зібрано значний науковий і практичний досвід, що може бути основою для поліпшення формування інформаційної культури майбутнього лікаря.

Педагогічний експеримент, проведений за результатами якісного та кількісного аналізу, надав можливість перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов і моделі формування інформаційної культури майбутнього лікаря засобами математичного моделювання, створених в освітньому процесі медичного ЗВО з метою формування у майбутнього лікаря інформаційної культури.

На першому етапі дослідження було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту, мета якого полягала у визначенні початкового рівня сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря засобами математичного моделювання.

Констатувальний експеримент містив два етапи:

- 1) збирання інформації про фактичний стан досліджуваної проблеми;
- 2) вибір методики для визначення початкового рівня сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря.

Під час цього етапу педагогічного експерименту були вибрані основні педагогічні засоби і методи, що використовуються в практиці для формування інформаційної культури майбутнього лікаря, було застосовано цілеспрямоване педагогічне спостереження, аналіз навчального плану та робочої програми підготовки лікарів, анкетування, опитування, бесіди.

У плануванні, проведенні педагогічного експерименту, опрацюванні результатів і визначенні ефективності дослідних умов керувалися рекомендаціями як класичних досліджень, так і дослідженнями у сфері діагностики інформаційної культури [2; 3; 6–10; 12].

Метою статті є проведення й аналіз результатів педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов і моделі формування інформаційної культури майбутнього лікаря засобами математичного моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Анкетування проводилося серед студентів першого, другого та третього курсів медичного факультету № 1, медичного факультету № 2 і стоматологічного факультету Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова, опитування – серед викладачів кафедри біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова; бесіди – зі студентами різних курсів і спеціальностей Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

Для виявлення початкового рівня сформованості інформаційної культури майбутніх лікарів було проведено анкетування серед студентів першого, другого та третього курсів медичного факультету № 1, медичного факультету № 2 і стоматологічного факультету Вінницького наці-

онального медичного університету імені М.І. Пирогова. Інструментом збирання даних констатувального етапу педагогічного експерименту вибрано анкету «Визначення рівня сформованості інформаційної культури».

Аналіз одержаних даних дав змогу зробити висновок, що студенти дослідних груп мають наближено однакові рівні інформаційної культури, практично однакові недоліки під час оброблення інформації.

Було відзначено, що студенти під час виконання освітніх завдань, індивідуальної роботи (ІРС), самостійної роботи (СРС), підготовки до заліків, диференційованих заліків та іспитів звертаються за допомогою до Інтернету, а не до традиційних джерел інформації на паперовому носії, що призводить до спотворення достовірності використовуваної інформації. До того ж мало хто зі студентів під час роботи з джерелами інформації звертає увагу на інтелектуальні права власності.

Для проведення педагогічного експерименту було створено дві дослідні групи загальною кількістю 434 особи (експериментальна (ЕГ), що налічувала 219 респондентів і контрольна (КГ), у якій проходили навчання 215 респондентів) серед студентів першого-третього курсів медичного факультету № 1, медичного факультету № 2 і стоматологічного факультету Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

Таблиця 1

Результати у студентів ЕГ і КГ показників сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря за критеріями (жовтень 2017 р., констатувальний етап педагогічного експерименту)

Групи	Загальна кількість студентів у групі	Рівні					
		низький		середній		високий	
		Кількість	% від загальної кількості студентів	Кількість	% від загальної кількості студентів	Кількість	% від загальної кількості студентів
за інформаційним критерієм							
ЕГ	219	133	60,73	79	36,07	7	3,20
КГ	215	130	60,47	77	35,81	8	3,72
за техніко-технологічним критерієм							
ЕГ	219	134	61,19	80	36,53	5	2,28
КГ	215	131	60,93	78	36,28	6	2,79
за загальнофізичним критерієм							
ЕГ	219	125	57,08	85	38,81	9	4,11
КГ	215	123	57,21	84	39,07	8	3,72
за творчим критерієм							
ЕГ	219	130	59,36	81	36,99	8	3,65
КГ	215	126	58,60	80	37,21	9	4,19
за рефлексивним критерієм							
ЕГ	219	128	58,45	82	37,44	9	4,11
КГ	215	125	58,14	80	37,21	10	4,65
за вербальним критерієм							
ЕГ	219	131	59,82	81	37,44	7	3,19
КГ	215	130	60,47	79	37,21	6	2,79

Результати визначення у студентів ЕГ і КГ показників сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря за критеріями наведено в табл. 1.

Перед тим як простежити сформованість інформаційної культури майбутніх лікарів у студентів ЕГ і КГ на формульованому етапі педагогічного експерименту, перевіримо, чи справді сформовані ЕГ і КГ з указаними поділами за рівнями сформованості інформаційної культури майбутніх лікарів на констатувальному етапі педагогічного експерименту не мають статистично вагомих відмінностей і можуть розглядатися як рівнозначні за складом.

Скористаємося критерієм К. Пірсона χ^2 , його $\chi^2_{\text{емпір.}}$ визначимо за формулою:

$$\chi^2_{\text{емпір.}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}, \quad (1)$$

де N і M – кількість майбутніх лікарів ЕГ і КГ;
 n_i , m_i – кількість майбутніх лікарів ЕГ і КГ, які посідають i -тий рівень сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря у студентів ЕГ і КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту;

L – кількість рівнів.

Критерій К. Пірсона χ^2 дає змогу доказати справедливість нульової гіпотези H_0 про достовірність збігу сформованості інформаційної культури майбутніх лікарів у ЕГ і КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Охарактеризуємо гіпотези:

H_0 – припустимо, що розподіл респондентів за рівнями сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря в ЕГ і КГ є однаковим.

H_1 – рівень сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря в респондентів ЕГ і КГ є неоднаковим.

Найдемо $\chi^2_{\text{емпір.}}$ для респондентів ЕГ і КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту для рівнів сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря в ЕГ і КГ.

Таблиця 2

Значення $\chi^2_{\text{емпір.}}$, здобутих на констатувальному етапі педагогічного експерименту для рівнів сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря в ЕГ і КГ

Компоненти сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря	$\chi^2_{\text{емпір.}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
Інформаційний	0,090	5,991
Техніко-технологічний	0,113	
Загальнофізичний	0,044	
Творчий	0,091	
Рефлексивний	0,076	
Вербальний	0,069	

Підставляючи дані з табл. 1 у формулу (1), у Microsoft Excel 2016 знайдемо результати, котрі занесемо в табл. 2.

Із таблиці [7, с. 181] найдемо $\chi^2_{\text{крит.}}$ для рівня $\alpha = 0,05$ і числа ступенів свободи $\nu = 3 - 1 = 2$. Знайшли $\chi^2_{\text{крит.}} (\alpha = 0,05)$, занесемо його в табл. 2.

Як бачимо з табл. 2, $\chi^2_{\text{емпір.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$. Це дає змогу зробити висновок про якісно однаковий поділ майбутніх лікарів у ЕГ і КГ.

Результати опитування викладачів кафедри біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики також підтвердили ці висновки.

Рівень розвитку інформаційної культури майбутнього лікаря оцінювався за допомогою вхідного, проміжного та підсумкового тестування. Завдання в тесті підбиралися відповідно до теорії Георга Раша, застосування якої дає змогу включити в тест лише ті питання, що є валідними та надійними. Окрім того, у тест включаються лише ті завдання, що не потрапляють у діапазон занадто легких (завдання, що виконуються всіма учасниками тестування на 100%) і занадто складних (ніхто не зміг виконати завдання). Для відбору необхідних питань і завдань було проведено тестування серед студентів медичного факультету № 1, медичного факультету № 2 і стоматологічного факультету з напрямів підготовки 222 «Медицина», 228 «Педіатрія», 225 «Медична психологія».

Також під час констатувального етапу педагогічного експерименту оцінювалася комунікабельності студентів на основі тесту В. Ряховського [11], в якому передбачено сім рівнів: явна некомунікабельність, замкнутість, товариськість до певної міри, нормальна комунікабельність, високий рівень товариськості, надмірна товариськість, хвороблива комунікабельність. Тут високий рівень – четвертий рівень, середній рівень – третій і п'ятий рівні, низький – другий і шостий рівні, дуже низький рівень – це перший і сьомий рівні.

За підсумками констатувального експерименту визначено рівні інформаційної культури майбутнього лікаря, типи компонентів у структурі інтелекту студентів. Результати констатувального експерименту підтвердили гіпотезу про недостатню сформованість інформаційної культури майбутніх лікарів. Студенти не мають навичок роботи з довідковою літературою, поштовою кореспонденцією, не володіють уміннями самостійного написання наукових статей, створення презентацій тощо. Під час оцінювання інформаційної культури студенти показали результати нижче середнього рівня: для КГ відсоток виконання завдань у середньому становив 33%, для ЕГ – 35%. Діагностика креативності студентів показала, що в групах ЕГ і КГ порівнянні за значеннями показники переважають середній рівень творчого складника інформаційної культури.

Організаційно-педагогічні умови та модель формування інформаційної культури майбутніх лікарів засобами математичного моделювання були представлені в дослідженні низкою вимог із боку ІОС медичного ЗВО.

Формувальний етап дослідження здійснювався в рамках інформаційної підготовки майбутніх лікарів упродовж 2017–2020 рр. і був спрямований на визначення міри впливу інформаційної підготовки студентів на формування їхньої загальної інформаційної культури.

Під час відбору та розроблення авторських технологій значна увага приділялася специфіці психологічних і соціальних установок студентів, які були виявлені під час спостережень за студентами на заняттях медичної інформатики, а також у межах проведеного анкетування. Так, результати педагогічних досліджень показали, що майбутні лікарі під час навчальної діяльності найчастіше керуються соціальними (зовнішніми), ніж індивідуальними (внутрішніми), мотивами. Між тим факт усвідомлення соціальної необхідності у вивченні ІКТ зовсім не полегшує студентам життя, на нашу думку, оскільки не завжди сприяє пізнавальній активності, а отже, їхня діяльність щодо інформаційної культури, зумовлена зовнішніми мотивами, не

завжди носить свідомо-пізнавальний характер. Водночас усвідомлена пізнавальна діяльність студента сприяє найбільшій продуктивності й ефективності його навчання. У зв'язку із цим у процесі розроблення методик, спрямованих на формування інформаційної культури майбутнього лікаря під час навчання медичній інформатиці, основний акцент робився на технологіях, спрямованих на формування (підтримки) зовнішніх (соціальних) мотивів студентів, а також формування у них внутрішніх (свідомо-пізнавальних) мотивів відносно інформаційної культури майбутніх лікарів.

Результати виявлення у студентів ЕГ і КГ показників сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря за критеріями представлено в табл. 3.

Результати формувального етапу порівнювалися з результатами діагностики констатувального етапу педагогічного дослідження. Це дало змогу побачити динаміку сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря у студентів ЕГ і КГ (рис. 1).

Підсумкова діагностика показала, що в ЕГ відбулися зміни в бік підвищення високого рівня сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря.

Таблиця 3

Результати виявлення у студентів ЕГ і КГ показників сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря за критеріями (червень 2020 р., формувальний етап педагогічного експерименту)

Групи	Загальна кількість студентів у групі	Рівні					
		низький		середній		високий	
		Кількість	% від загальної кількості студентів	Кількість	% від загальної кількості студентів	Кількість	% від загальної кількості студентів
за інформаційним критерієм							
ЕГ	219	63	28,77	103	47,03	53	24,20
КГ	215	109	50,70	91	42,32	15	6,98
за техніко-технологічним критерієм							
ЕГ	219	64	29,22	108	49,32	47	21,46
КГ	215	107	49,77	98	45,58	10	4,65
за загальнофізичним критерієм							
ЕГ	219	63	28,77	107	48,86	49	22,37
КГ	215	106	49,30	100	46,51	9	4,19
за творчим критерієм							
ЕГ	219	69	31,51	103	47,03	47	21,46
КГ	215	109	50,70	94	43,72	12	5,58
за рефлексивним критерієм							
ЕГ	219	67	30,59	105	47,95	47	21,46
КГ	215	108	50,23	96	44,72	11	5,12
за вербальним критерієм							
ЕГ	219	67	30,59	105	47,95	47	21,46
КГ	215	111	51,63	94	43,72	10	4,65

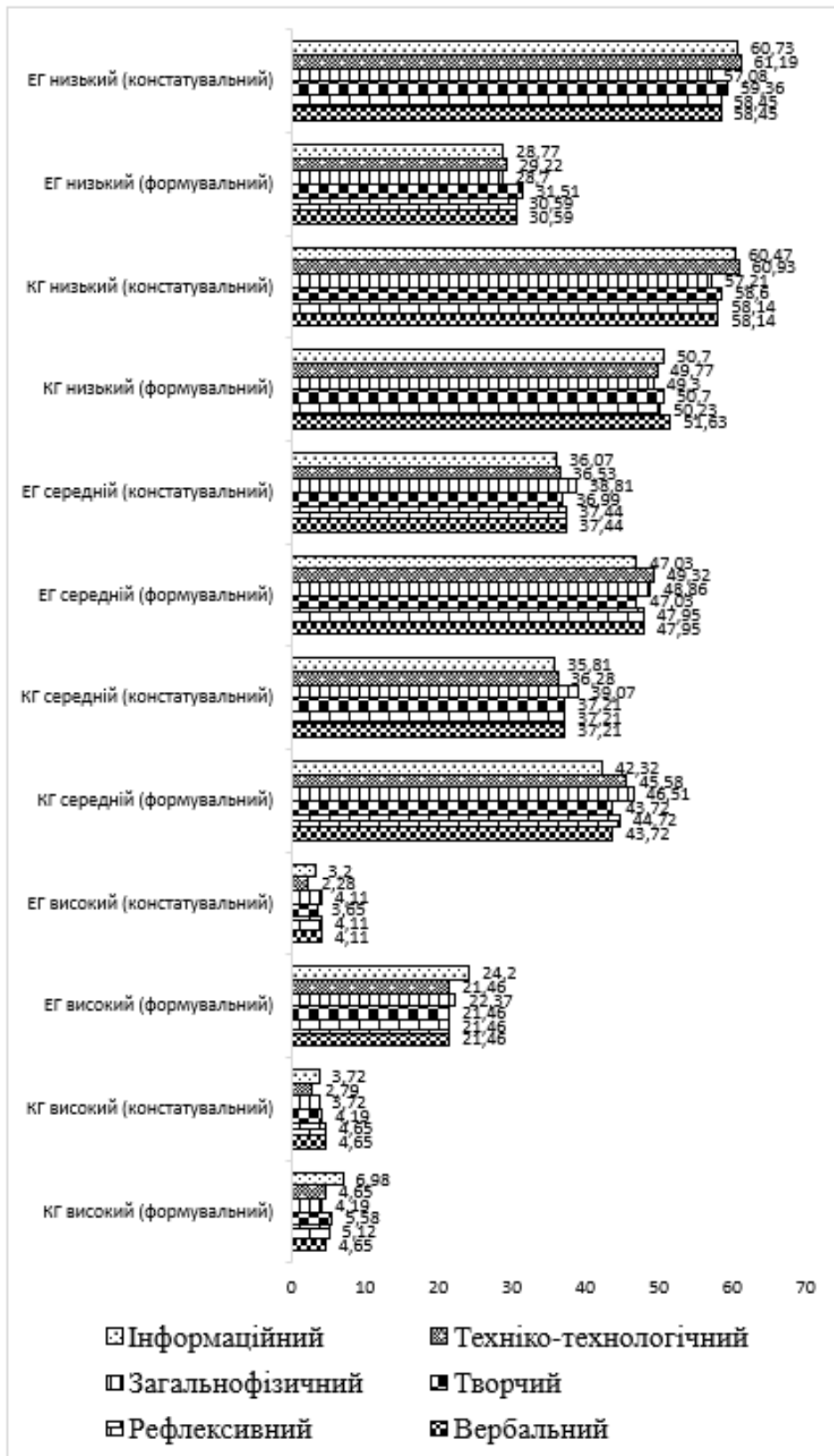


Рис. 1. Рівні зведених даних за шістьма компонентами інформаційної культури майбутнього лікаря в ЕГ і КГ на констатувальному та формуальному етапах педагогічного експерименту (%)

Із метою статистичного опрацювання результатів педагогічного експерименту виконано зіставлення рівня розвитку інформаційної культури майбутнього лікаря в ЕГ і КГ за критерієм узгодженості χ^2 К. Пірсона, емпіричне значення якого обчислюється за формулою (1).

Критерій згоди χ^2 К. Пірсона дає змогу перевірити справедливість нульової гіпотези.

Знайдемо $\chi^2_{\text{емпір.}}$ для ЕГ і КГ на формувальному етапі експерименту для рівнів інформаційної культури майбутнього лікаря.

Підставляючи дані з табл. 3 у формулу (1), за допомогою Microsoft Excel 2016 одержимо результати, котрі занесемо в табл. 4.

Порівнюємо критичні значення $\chi^2_{\text{крит.}}$ з $\chi^2_{\text{емпір.}}$.

Таблиця 4

Значення $\chi^2_{\text{емпір.}}$ здобуте на формувальному етапі педагогічного експерименту для компонентів сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря в ЕГ і КГ

Компоненти сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря	$\chi^2_{\text{емпір.}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
Інформаційний	34,246	5,991
Техніко-технологічний	35,282	
Загальнофізичний	38,730	
Творчий	30,128	
Рефлексивний	32,319	
Вербальний	35,468	

Як видно з табл. 4, $\chi^2_{\text{емпір.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$. Це дає змогу прийняти альтернативну гіпотезу H_1 та дійти висновку: зміни в рівнях сформованості інформаційної культури майбутнього лікаря в ЕГ і КГ є не випадковим явищем, а зумовлені реалізацією організаційно-педагогічних умов і сконструйованою моделлю формування інформаційної культури майбутнього лікаря в ЕГ.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Проведене дослідження дало змогу зробити висновок про можливість конструювання організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню досліджуваної якості за напрямками: підвищення якості викладання загаль-

них і спеціальних дисциплін, співвіднесених із формуванням інформаційної культури професійної діяльності майбутнього фахівця; здійснення цільового планування та реалізації заходів, спрямованих на формування досліджуваної якості; впровадження у навчання проєктно-гуманітарних технологій, що найбільшою мірою сприяють формуванню інформаційної культури майбутнього лікаря на основі компетентнісного підходу.

Дослідження свідчить, що проблема, котра виникає у зв'язку з широким розповсюдженням сучасних ІКТ, окрім очевидних для всіх технічного та методичного боків, має ще один, який частіше залишається в тіні, але не менш важливий аспект – гуманітарний. Усвідомлюючи важливість інформаційного складника сучасного життя, неминучість і гостру необхідність якнайшвидшого входження у загальноосвітній інформаційний простір, не можна не розуміти того, що це передбачає підвищення не просто рівня інформаційної культури, а й цілеспрямоване підвищення рівня загальної культури майбутнього лікаря. Кожному студенту будуть необхідні не лише навички використання нових ІКТ, а й загальнокультурні навички комунікації, планування своєї діяльності тощо. Отже, сучасний фахівець, що діє в умовах використання ІКТ, повинен мати такі характеристики: комп'ютерну грамотність, комп'ютерну освіченість, інформаційну компетентність. Проблема формування інформаційної культури майбутнього лікаря вимагає глибокого вивчення. Для її успішного розв'язання необхідне впровадження в освітній процес спеціальних механізмів формування інформаційної культури, орієнтація студентів на дослідницьку пошукову діяльність.

Подальша дослідницька робота може бути присвячена виявленню можливостей інформаційного освітнього середовища медичного ЗВО, що постійно розвивається; пошуку оптимальних методів і засобів модульного навчання у формуванні інформаційної культури майбутнього лікаря; підготовці професорсько-викладацького складу до реалізації модульно-компетентнісного підходу у формуванні інформаційної культури професійної діяльності майбутнього лікаря.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В.А., Скворцов Л.В. Создание информационной культуры для Европы. *Теория и практика общественно-научной информатики* : доклад на VI конф. ЕКССИД, 23–25 марта 1991 г. Кантербери, Великобритания, 1991. С. 5–29.
2. Воловик П.М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2010. 250 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : Вінниця, 2008. 278 с.
4. Гуревич Р.С. Інформаційна культура – важлива складова загальної культури особистості. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2004. № 4. С. 42–47.

5. Підготовка майбутніх учителів в освітньо-інформаційному середовищі закладів вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій : монографія. / Р.С. Гуревич та ін. ; за ред. академіка НАПН України Р.С. Гуревича. Вінниця : Планер, 2019. 564 с.
6. Клименюк О.В. Виклад та оформлення результатів наукового дослідження : авторський підручник. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. 398 с.
7. Коношевський Л.Л., Шахіна І.Ю. Обробка психологічних досліджень засобами ІКТ : навчально-методичний посібник. Вінниця : Планер, 2011. 200 с.
8. Лаврентьєва Г.П., Шишкіна М.П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту. Київ : ІТЗН, 2007. 72 с.
9. Мокін Б.І., Мокін О.Б. Методологія та організація наукових досліджень : навчальний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2014. 180 с.
10. Овчарук В.В. Експериментально-дослідницька перевірка ефективності реалізації педагогічних умов і моделі формування здоров'язберігаючої компетентності студентів технічних закладів вищої освіти. *Обрії*. 2018. № 2(47). С. 94–99.
11. Тест Ряховського. *Світ порад*. URL: <http://poradumo.pp.ua/cikave/44114-test-ryahovskogo.html>.
12. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
13. Українська людина в європейському світі: виміри ідентичності : навчальний посібник / Т.С. Смовженко та ін. ; за заг. ред. З.Е. Скринник. Київ : УБС НБУ, 2015. 609 с.

REFERENCES

1. Vinogradov, V.A., Skvortsov, L.V. (1991). Sozdanie informatsionnoy kulturyi dlya Evropyi [Creation of an information culture for Europe]. Proceedings of the *Teoriya i praktika obschestv.-nauchn. Informatiki: doklad na VI konferentsii EKSSID (Velikobritaniya, Kanterberi, Mar. 23-25, 1991)*, Kanterberi, pp. 5-29.
2. Volovyk, P.M. (2010). Teoriia imovirnostei i matematychna statystyka v pedahohitsi [Probability theory and mathematical statistics in pedagogy]. Khmelnyskyi: Khmelnysky Humanitarian and Pedagogical Academy. (in Ukrainian)
3. Honcharenko, S.U. (2008) Pedahohichni doslidzhennia : metodychni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: methodical advice to young scientists]. Kyiv ; Vinnytsia : DOV «Vinnytsia». (in Ukrainian)
4. Hurevych, R.S. (2004). Informatsiina kultura – vazhlyva skladova zahalnoi kultury osobystosti [Information culture is an important component of the general culture of the individual]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem* [Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems], vol. 4, pp. 42-47.
5. Hurevych, R.S., Kademiia, M.Yu., Boichuk, V.M., Hordiichuk, H.B., Konoshevskiy, L.L., Konoshevskiy, O.L., Opushko, N.R., & Shestopal, O.V. (2019). Pidhotovka maibutnix uchyteliv v osvitno-informatsiinomu seredovyschi zakladiv vyshchoi osvity zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii [Training of future teachers in the educational and information environment of higher education institutions by means of information and communication technologies]. Vinnytsia : TOV Firma «Planer». (in Ukrainian)
6. Klymeniuk, O.V. (2007). Vykklad ta oformlennia rezultativ naukovoho doslidzhennia [Presentation and registration of research results]. Nizhyn : Aspekt-Polihrad. (in Ukrainian)
7. Konoshevskiy, L.L., Shakhina, I.Yu. (2011). Obrobka psykhologichnykh doslidzhen zasobamy IKT [Processing of psychological research by means of information and communication technologies] Vinnytsia : TOV Firma „Planer”. (in Ukrainian)
8. Lavrentieva, H.P., Shyshkina, M.P. (2007) Metodychni rekomendatsii z orhanizatsii ta provedennia nauko-vo-pedahohichnoho eksperymentu [Methodical recommendations for the organization and conduct of scientific and pedagogical experiment]. Kyiv: Institute of Information Technologies and Learning Tools. (in Ukrainian)
9. Mokin, B.I., Mokin, O.B. (2014). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen [Methodology and organization of scientific research]. Vinnytsia: Vinnytsia National Technical University. (in Ukrainian)
10. Ovcharuk, V.V. (2018). Eksperymentalno-doslidnytska perevirka efektyvnosti realizatsii pedahohichnykh umov i modeli formuvannia zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh zakladiv vyshchoi osvity [Experimental-research check of efficiency of realization of pedagogical conditions and model of formation of health-preserving competence of students of technical establishments of higher education]. *Scientific-pedagogical journal “Horizons”*, vol. 2, no. 47, pp. 94-99.
11. Test Riakhovskoho [Ryahovsky's test]. Retrieved from <http://poradumo.pp.ua/cikave/44114-test-ryahovskogo.html>.
12. Sysoieva, S.O., & Krystopchuk, T.Ye. (2013). Metodolohiia nauko-vo-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne: Volynski oberehy. (in Ukrainian)
13. Smovzhenko, T.S., & Skrynnyk, Z.E. (2015). Ukrainska liudyna v yevropeiskomu sviti: vymiry identychnosti [Ukrainian man in the European world: dimensions of identity]. Kyiv: UBS NBU. (in Ukrainian).

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПОЛІЦЕЙСЬКОГО

Ромашенко В. Є.

*кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри тактико-спеціальної підготовки
Донецький юридичний інститут Міністерства внутрішніх справ України
пр. Луніна, 89, Маріуполь, Донецька область, Україна
orcid.org/0000-0002-8674-9535
romashenkov86@gmail.com*

Коротков Є. П.

*викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки
Донецький юридичний інститут Міністерства внутрішніх справ України
пр. Луніна, 89, Маріуполь, Донецька область, Україна
orcid.org/0000-0002-2133-4056
korotkov502@gmail.com*

Ключові слова: *інформаційна культура, комп'ютерна грамотність, поліцейський, інформаційні технології, інтерактивне навчання.*

Статтю присвячено проблемі формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності майбутніх поліцейських. Подано тлумачення понять «інформаційна культура» та «комп'ютерна грамотність» у вітчизняній науковій думці, визначено особливості формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності в умовах закладу вищої освіти для майбутніх поліцейських.

Автори зазначають, що формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності майбутніх працівників поліції має бути всебічним, використання інформаційних технологій має бути на кожному занятті. Розглянуто основні форми, методи та засоби формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності здобувачів закладів вищої освіти. Описано інтерактивні методи (Plickers, Padlet, LearningApps тощо), використання яких у класі сприяє кращому засвоєнню та формуванню інформаційної культури здобувачів. Надано рекомендації щодо організації семінарів та практичних занять з використанням інформаційних технологій, а саме: організація вебконференцій, які тривають довше, ніж семінари, мають більше учасників та дозволяють тематичний розподіл учасників за секціями; використання комп'ютерних дидактичних ігор на семінарах та практичних заняттях, які допоможуть викладачу створити належні умови для роботи здобувачів вищої освіти у комп'ютерному середовищі та дадуть змогу краще закріпити (чи повторити залежно від ситуації) вже вивчений матеріал, узагальнити або систематизувати його; використання комп'ютерного тестування для контролю знань здобувачів та підвищення їх пізнавальної активності. У дослідженні наголошується на доцільності використання на заняттях хмарних технологій, що надає можливість одночасно працювати здобувачам і викладачам над одним проєктом – виконувати завдання, проходити тестові завдання або розв'язувати задачі, допомагає розвинути вміння працювати в команді, уміння відстоювати свої ідеї, застосовувати мозковий штурм і ділитися своїми знаннями. Автори наголошують на доцільності використання системи національних інформаційних ресурсів для пошуку необхідної інформації з певних тем. Прикладом такого ресурсу є Інтернет-ресурс «Правова наука», що містить відомості щодо

організації Національної академії правових наук України та її науково-дослідних установ та висвітлює основні нормативно-правові акти у сфері наукової і науково-технічної діяльності.

FORMATION OF INFORMATION CULTURE AND COMPUTER LITERACY OF FUTURE POLICE OFFICERS

Romashenko V. Ye.

*Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at Tactical Special Training Department
Donetsk Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine
Lunina avenue, 89, Mariupol, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8674-9535
romashenkov86@gmail.com*

Korotkov Ye. P.

*Lecture of Tactical Special Training Department
Donetsk Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine
Lunina avenue, 89, Mariupol, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2133-4056
korotkov502@gmail.com*

Key words: *information culture, computer literacy, police, information technologies, interactive learning.*

The article is devoted to the problem of formation of information culture and computer literacy of future police officers. Interpretation of the concepts of “information culture” and “computer literacy” in domestic scientific thought are presented. Computer literacy in the study is defined as the knowledge, skills and abilities in the field of informatics, necessary for each person to adequately use the potential of information and communication technologies in their activities. Features of formation of information culture and computer literacy in the conditions of higher education institution for future police officers are defined. The author notes that the formation of information culture and computer literacy of future police officers should be comprehensive, the use of information technologies should be in every lesson. Basic forms, methods and means of forming information culture and computer literacy of higher education students are considered. Interactive methods (Plickers, Padlet, LearningApps etc.), the use of which in the classroom, contribute to better learning and forming of information culture of students are described. Recommendations on the organization of seminars and practical classes with the use of information technologies are provided, namely: to organize the web conferences that last longer than seminars, have more participants and allow thematic distribution of participants by sections; use the computer didactic games in seminars and practical classes; use computer testing to help provide conditions for monitoring students’ knowledge and enhancing their cognitive activity. The author emphasizes the expediency of using the system of national information resources to find the necessary information on certain topics. An example of such resource is the Internet resource “Legal Science” contains information on the organization of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine and its research institutions and covers the main legal acts in the field of scientific and scientific-technical activities.

Постановка проблеми. За умов нової технологічної парадигми, інформатизації суспільства, розвитку глобального інформаційного простору й домінування інформаційних технологій у різних галузях професійної діяльності сучасної людини актуальним є дослідження питань формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності фахівців різних галузей, не винятком є і правоохоронна діяльність.

Формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності майбутніх поліцейських набуває особливої актуальності, оскільки обсяг завдань, які сьогодні покладені на Національну поліцію України, непинно зростає. Це суттєво відображається на вимогах до кандидата на службу в поліції. Крім того, підвищуються соціальні вимоги до якості виконуваної поліцейськими професійної діяльності, що вимагає якісних змін у процесі їхньої підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження технічних засобів навчання у навчально-виховний процес закладів освіти широко висвітлювалася в багатьох вітчизняних посібниках із професійної педагогіки, в окремих навчально-методичних виданнях, педагогічних енциклопедіях. Певні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації навчання студентів ЗВО і системи організації самостійної роботи студентів за допомогою хмарних сервісів відображено у роботах Г. Алексанян, використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні правознавства розкрито в роботах С. Нетьосова [1], історію розвитку інформаційно-комунікаційних технологій розглянуто в роботах О. Воронкіна [2], створення освітніх ресурсів у середовищі moodle на основі хмарної технології у своїх дослідженнях розглядали науковці Т. Вакалюк та В. Сергієнко [3, с. 97–99]. Проте формування комп'ютерної грамотності фахівців правоохоронної галузі має свої особливості та потребує окремих наукових досліджень.

Метою статті є висвітлення методів та засобів формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності майбутніх поліцейських протягом навчання у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність сформованої інформаційної культури та комп'ютерної грамотності у майбутнього поліцейського підтверджує і низка заходів Стратегії розвитку органів системи Міністерства внутрішніх справ, виконання яких було заплановане до кінця 2020 року, а саме:

- створення у складі інформаційно-телекомунікаційної системи «Інформаційний портал Національної поліції України» інформаційної підсистеми «Автоматизоване робоче місце дільничного офіцера поліції»;

- запровадження системи фіксації адміністративних правопорушень у сфері забезпечення безпеки дорожнього руху в автоматичному режимі;

- розроблення із залученням міжнародних експертів методики виявлення, запобігання, припинення, розкриття злочинів, які вчиняються з використанням сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій;

- впровадження автоматизованої підсистеми обліку утримуваних осіб у службовій діяльності органів системи МВС та формування відповідного масиву даних в Єдиній інформаційній системі МВС;

- модернізація інтегрованої міжвідомчої автоматизованої системи обміну інформацією з питань контролю осіб, транспортних засобів та вантажів, які перетинають державний кордон;

- запровадження єдиної інформаційної системи МВС;

- запровадження інформаційно-аналітичної системи оперативного інформування про події;

- розвиток інформаційних систем МВС до рівня вимог Шенгенської інформаційної системи;

- запровадження системи онлайн-навчання працівників органів системи МВС із застосуванням електронних інформаційних ресурсів [4].

Отже, випускникам закладів вищої освіти, які готують фахівців для роботи в правоохоронних органах, вже цього року в різній мірі доведеться використовувати новітні засоби інформаційних технологій для ефективного вирішення службових завдань, тому метою закладів освіти, які готують фахівців з правоохоронної діяльності, має бути формування у здобувачів освіти уміння вчитися, знаходити інформацію, критично її оцінювати і творчо використовувати, тобто формувати в них інформаційну культуру та комп'ютерну грамотність, які у майбутньому забезпечать їм можливість успішно навчатися впродовж усього життя; уміння готуватися до обраної професійної діяльності та постійно вдосконалювати свою професійну майстерність; уміння жити і працювати в інформаційному суспільстві [5].

У контексті нашого дослідження розглянемо поняття інформаційної культури та комп'ютерної грамотності більш детально.

Проблему формування інформаційної культури та компетентності фахівців порушували у своїх працях Н. Баловсяк, О. Барановська, В. Биков, М. Головань, Т. Сіткарь, Ю. Туранов.

На тісному зв'язку інформаційної культури з інформаційною компетентністю наголошує низка сучасних дослідників (С. Балакірова, П. Клімушин, О. Матвієнко та інші). Результати їхніх досліджень переконують у тому, що інформаційна культура особистості є незамінним складником розвитку загальної культури особистості та формування її інформаційної компетентності [6; 7].

Поняття інформаційної культури сформува-лось у процесі активізації уваги до механізмів інформаційного обміну в зв'язку з колосальним посиленням ролі інформаційних ресурсів у соціокультурних процесах у середині – другій половині ХХ ст. [8]. На нашу думку, інформаційна культура передбачає наявність у особистості таких здатностей: застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні та повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби під час розв'язування завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням і передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ); давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності.

Одним із джерел інформаційної культури особистості є знання відповідних інформаційних технологій. Так, для усного спілкування людина має розуміти мову та вміти говорити, а для створення і читання документів – бути письменною. Оскільки сучасні ІКТ побудовані з використанням комп'ютерних пристроїв, усі питання зосереджуються на рівні комп'ютерної грамотності.

Комп'ютерна грамотність – це знання, вміння та навички в галузі інформатики, необхідні кожній людині для адекватного використання потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій у своїй діяльності [9].

Одним з важливих компонентів комп'ютерної грамотності вважають знання основних принципів побудови комп'ютерних систем та, відповідно, розуміння їх потенціалу. Така обізнаність формує природне сприйняття комп'ютера як багатофункціонального потужного інструмента, що збільшує можливості людини. Не менш важливим є знання специфічної термінології ІКТ, що допомагає самостійно її опанувати за допомогою численних посібників, які обов'язково додаються до апаратних пристроїв та програмного забезпечення. Також надзвичайно важливим є вміння результативно спілкуватися з тьюторами в системах дистанційних курсів вивчення ІКТ або службами підтримки користувачів. Такі знання і вміння вкрай необхідні у випадках, коли комп'ютерний пристрій чи система дає збій [9].

Формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності майбутніх поліцейських є дуже важливою складовою частиною сучасного навчання у межах закладу вищої освіти, оскільки інформація стала стратегічним продуктом, а здатність до використання засобів її обробки, основним з яких є комп'ютерна техніка, виявилась надважливим критерієм ефективності вирішення повсякденних професійних задач [10].

Формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності майбутніх поліцейських повинно мати комплексний характер, використання інформаційних технологій має бути на кожному занятті.

Обґрунтуємо цю тезу.

На лекційному занятті презентація в процесі пояснення нового матеріалу дає змогу не використовувати дошку. Це означає, що звільняється час на проблемно-пошукові діалоги між викладачем та студентами/курсантами щодо усвідомлення та закріплення навчального матеріалу.

Найскладніша тема заняття буде завжди цікава, якщо навчальний матеріал на екрані представлено у фарбах, звуковому форматі та з використанням інших ефектів. Окрім цього, цікава та яскрава презентація викладача, яка виконана із дотриманням усіх правил та вимог до створення мультимедійної презентації, формує інформаційну культуру здобувачів та їх естетичний смак.

Формуванню комп'ютерної грамотності також сприяє використання для закріплення навчального матеріалу на лекційних заняттях інтерактивних методик, серед яких зазначимо Plickers, Padlet, LearningApps тощо.

Підготовка до семінарських та практичних занять повинна мати інформаційну складову частину, якою може бути пошук інформації в Інтернеті, опрацювання баз даних, підготовка доповідей із презентацією, створення проєктів тощо.

Викладачеві рекомендовано організовувати семінарські та практичні заняття із використанням інформаційних технологій, наприклад:

1) організовувати вебконференції, які є варіантами семінарських занять, але тривають довше, мають більше учасників і дозволяють провести тематичний розподіл учасників за секціями. Вебконференції частіше мають на меті не поглиблення знань з певної теми, а розширення тематики. Вебконференція також дозволяє встановити зв'язок з видатними науковцями, спортсменами, провідними фахівцями-практиками і будь-якими іншими цікавими людьми. Участь у такій конференції, безсумнівно, сприяє формуванню комп'ютерної грамотності та інформаційної культури здобувачів вищої освіти;

2) використовувати на семінарських/практичних заняттях комп'ютерні дидактичні ігри, які допоможуть викладачу створити належні умови для роботи здобувачів вищої освіти у комп'ютерному середовищі. Це дасть змогу краще закріпити (чи повторити залежно від ситуації) вже вивчений матеріал, узагальнити або систематизувати його;

3) використовувати комп'ютерне тестування, яке допоможе забезпечити умови для контролю знань здобувачів та активізації їхньої пізнавальної діяльності. Наприклад, тести можуть бути пред-

ставлені у вигляді карток із завданнями, відповіді та (або) розв'язання яких будуть представлені в зошитах чи на спеціальному бланку. Вчитель може запрограмувати автоматичний перехід слайдів через певний проміжок часу. Досить дієвим засобом для фронтального опитування на занятті є додаток *Plickers*. Назвемо переваги його застосування:

- цей тестовий сервер значно допомагає зекономити час та провести миттєве опитування всієї групи;

- ведеться статистика й можна відстежувати засвоєння матеріалу за темами;

- завдяки статистиці можна одразу проаналізувати та обговорити питання, які викликали складнощі, роз'яснити матеріал тим курсантам, які дали неправильні відповіді;

- за допомогою додатка можна здійснювати розподіл респондентів за групами для подальшої роботи на занятті. Так, після фронтального швидкого опитування, курсанти рівномірно розподілялись за групами залежно від рівня засвоєння навчального матеріалу;

- доцільно ставити перед студентами/курсантами й логічні завдання, які включають слова «поясніть», «доведіть». Але пояснення й аргументованість відповідей здобувача вишу буде залежати від рівня його підготовки до такого виду питань, знань та вмінь використовувати в процесі навчання інформаційні технології й інформацію, отриману за допомогою ІКТ;

- викладач має знати, що заняття із використанням кейс-методу – ситуаційної методики, яка повинна підтримуватися достатньою кількістю наочних матеріалів з боку викладачів (статей з періодичних видань, онлайн- та відеопідтримкою), вимагають використання інформаційних технологій та інформації від здобувачів вищої освіти.

Уміння користуватися і застосовувати у професійній діяльності викладача та навчальній діяльності студентів ЗВО різноманітні сучасні засоби – це лише половинна справа, адже для мобільної, динамічної взаємодії потрібний засіб взаємозв'язку між тими, хто навчає, й тими, хто навчається. Нині для такої взаємодії успішно використовують хмарні технології. Використання хмарних технологій надає можливість одночасно працювати студентам і викладачам над одним проектом, тобто виконувати завдання, проходити тестові завдання або розв'язувати задачі. Це допо-

магає розвинути вміння працювати в команді, уміння відстоювати свої ідеї, застосовувати мозковий штурм і ділитися своїми знаннями. Зручність також полягає в тому, що значна частина хмарних сервісів має власні мобільні додатки для легкої і динамічної роботи з ними на таких пристроях, як планшети і смартфони, з використанням мобільної операційної системи iOS, Android та інших. Це створює можливість мати постійний зв'язок з усіма особистими даними в будь-якому місці і будь-який зручний час [11; 12].

Під час підготовки до навчальних занять здобувачі вищої освіти можуть використовувати систему національних інформаційних ресурсів для пошуку потрібної інформації з певних тем. Прикладом Інтернет-ресурсу у галузі юридичних наук є сторінка «Правова наука». Цей ресурс створений і підтримується Науково-дослідним інститутом інформатики і права НАПрН України спільно з Управлінням планування та координації правових досліджень Апарату Президії НАПрН України. Ресурс «Правова наука» створено для задоволення потреб широкого кола фахівців, експертів і вчених у галузі права. Він містить узагальнену інформацію щодо сучасного стану наукових досліджень у цій сфері. Інтернет-ресурс «Правова наука» містить відомості щодо організації Національної академії правових наук України та її науково-дослідних установ та висвітлює основні нормативно-правові акти у сфері наукової і науково-технічної діяльності [13].

Висновки. Сучасний фахівець-правоохоронець зі сформованою комп'ютерною грамотністю та інформаційною культурою має володіти такими вміннями: опрацьовувати електронні документи; створювати мультимедійні презентації; розташовувати особисті науково-методичні розробки в мережі Інтернет; використовувати комп'ютер при розв'язуванні практичних задач; працювати з базами даних професійної спрямованості; використовувати інформаційні технології для роботи із законодавчою базою; використовувати інформаційні технології для підвищення рівня професійної компетентності.

Формування інформаційної культури та комп'ютерної грамотності майбутнього фахівця-правоохоронця можливе за умови правильно організації освітнього процесу, застосування інформаційних технологій на всіх видах занять та використання інтерактивних методик навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нетьосов С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках правознавства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 3 (23). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/489/417> (дата звернення: 28.10.2020).
2. Воронкін О. Розвиток комп'ютерних технологій підтримки навчання студентів вищих навчальних закладів України (друга половина 50-х – початок 90-х років ХХ ст.). *Інформаційні технології*

i засоби навчання. 2014. № 1 (39), URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/960/724> (дата звернення: 28.10.2020).

3. Вакалюк Т. Можливості використання хмарних технологій в освіті. *Актуальні питання сучасної педагогіки* : зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф., м. Острог, 2013. С. 97–99.
4. План заходів з реалізації стратегії розвитку органів системи міністерства внутрішніх справ на період до 2020 року : розпорядження КМУ від 21.08.2019 р. № 693-р. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KR190693.html (дата звернення: 29.10.2020).
5. Богачик М. Формування інформаційної компетентності старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2009_4/Bogachik.pdf.
6. Клімушин П.С. Кваліфікаційні вимоги інформаційної компетентності державних службовців. *Теорія та практика державного управління*. 2011. Вип. 2 (33). С. 1–6.
7. Матвієнко О.В., Цивін Н.М. Основи менеджменту інформаційних систем : навчальний посібник [вид. 2-ге, перероб. та доп.]. Київ : Центр навч. літ., 2005. 176 с.
8. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 1. Санкт-Петербург : Университетская книга, 1998. С. 135.
9. Олійник Ю.І. Інформаційна культура особистості – актуальна освітня проблема. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2013. Вип. 63. С. 187–193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnp_2013_63_39 (дата звернення: 27.10.2020).
10. Кузнецов О.С. Сучасна модель інформативної компетентності майбутніх правоохоронців. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/Kuznietsov%20O.pdf> (дата звернення: 27.10.2020).
11. Буртовий С. Хмарні технології в освіті: Microsoft, Google, IBM. URL: <http://oin.in.ua/osvitni-hmary-microsoft-google-ibm-suchasni-instrumenty-formuvannyaosvitnoho-seredovyscha-navchalno-doslidnytskoji-diyalnosti-ditej> (дата звернення: 1.11.2020).
12. Клепко С. Компетенція освіти: обмеження і перспективи. *Постметодика*. 2005. № 1. С. 9–17.
13. Правова наука. Електронна база даних НАПРН України. Головна сторінка. Правила користування БД «Правова наука» URL: <http://db.ipri.org.ua/> (дата звернення: 1.11.2020).

REFERENCES

1. Netosov S. Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na urokakh pravoznavstva. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. [The use of information and communication technologies in law lessons. Information technologies and teaching aids]. № 3 (23), 2011. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/489/417>. (Data zvernennia: 28.10.2020). [in Ukrainian].
2. Voronkin O. Rozvytok kompiuternykh tekhnolohii pidtrymky navchannia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy (druha polovyna 50-kh – pochatok 90-kh rokiv KhKh st.). Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. [Development of computer technologies to support the education of students of higher educational institutions of Ukraine (the second half of the 50s – early 90s of the twentieth century). Information technologies and teaching aids]. № 1 (39), 2014. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/960/724>. (Data zvernennia: 28.10.2020). [in Ukrainian].
3. Vakaliuk T. Mozhlyvosti vykorystannia khmarnykh tekhnolohii v osviti. Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky. [Possibilities of using cloud technologies in education. Current issues of modern pedagogy]: zb. tez dop. mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Ostroh, 2013 r. S. 97–99. [in Ukrainian].
4. Plan zakhodiv z realizatsii stratehii rozvytku orhaniv systemy ministerstva vnutrishnikh sprav na period do 2020 roku: rozporiadzhennia KМУ vid 21.08.2019 № 693-r. [Action plan for the implementation of the strategy for the development of the system of the Ministry of Internal Affairs for the period up to 2020: the order of the Cabinet of Ministers]. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KR190693.html (Data zvernennia: 29.10.2020). [in Ukrainian].
5. Bohachyk M. Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Formation of information competence of high school students of secondary schools]. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2009_4/Bogachik.pdf. [in Ukrainian].
6. Klimushyn P. S. Kvalifikatsiini vymohy informatsiinoi kompetentnosti derzhavnykh sluzhbovtiv. Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia. [Qualification requirements for information competence of civil servants. Theory and practice of public administration]. 2011. Vyp. 2 (33). S. 1-6. [in Ukrainian].
7. Matviienko O. V., Tsyvin N. M. Osnovy menedzhmentu informatsiinykh system: navchalnyi posibnyk. [vyd. 2-he, pererob. ta dop.]. [Fundamentals of information systems management]. Kyiv: Tsentr navch. lit., 2005. 176 s. [in Ukrainian].
8. Kulturolohiya. 20 vek. Entsiklopedyia. [Culturology. 20 century]. T.1. Sankt-Peterburh: Unyversytetskaia knyha, 1998. С. 135. [in Ukrainian].
9. Oliinyk Yu. I. Informatsiina kultura osobystosti – aktualna osvithnia problema. Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky. [Information culture of personality as an

- urgent educational problem. Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical sciences]. 2013. Vyp. 63. S. 187-193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2013_63_39 (Data zvernennia: 27.10.2020). [in Ukrainian].
10. Kuznetsov O. S. Suchasna model informatyvnoi kompetentnosti maibutnikh pravookhorontsiv. [The modern model of informative competence of future law enforcement officers]. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/Kuznetsov%20O.pdf> (Data zvernennia: 27.10.2020). [in Ukrainian].
 11. Burtovyi S. Khmarni tekhnolohii v osviti: Microsoft, Google, IBM. [Cloud technologies in education: Microsoft, Google, IBM]. URL: <http://oin.in.ua/osvitni-hmary-microsoft-google-ibm-suchasni-instrumenty-formuvannyaosvitnoho-seredovyscha-navchalno-doslidnytskoji-diyalnosti-ditej/>. (Data zvernennia: 1.11.2020). [in Ukrainian].
 12. Klepko S. Kompetenizatsiia osvity: obmezhenia i perspektyvy. Postmetodyka. [Competence of education : limitations and prospects]. № 1. 2005. s. 9-17. [in Ukrainian].
 13. Pravova nauka. Elektronna baza danykh NAPrN Ukrainy. "Holovna storinka. Pravyla korystuvannia BD "Pravova nauka"". [Legal science. Electronic database of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. "Home page. Rules for using the database "Legal Science""]. URL: <http://db.ippi.org.ua/>. (Data zvernennia: 1.11.2020). [in Ukrainian].

НАРОДНА КУЛЬТУРА УКРАЇНИ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ МЕДІАДИЗАЙНУ

Рябченко О. М.

викладач

КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»

Запорізької обласної ради

вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна

orcid.org/0000-0002-8488-846X

matros6410@gmail.com

Ключові слова: *культурна спадщина, медіапростір, творчий процес, медіадизайн, творча молодь.*

Метою статті є обґрунтування значущості використання народної культурної спадщини та народних традицій під час навчання медіадизайнерів та виховання творчої молоді в дусі патріотизму. Статтю присвячено питанню фахової підготовки медіадизайнерів у контексті вивчення культурної спадщини українського народу, застосування народних культурних надбань для втілення у сучасних дизайн-проектах. Розглянуто вплив народної культури на становлення творчої особистості в сучасному мистецтві та під час підготовки фахівців творчих професій. Проаналізовано стан розвитку культурного складника сучасного навчального процесу та заходи для поліпшення професійного та духовного рівня дизайнерів. Виявлено дефіцит знання власної культури серед творчої молоді ще до процесу фахової підготовки через брак інформації про власну культуру та народні традиції, нехтування важливістю цього складника або неправдивість чи викривлення цієї інформації. Відродження інтересу до культури власного народу заохочує дизайнерів використовувати творчі, культурні надбання у власних проектах. З'ясовано, що існує творчий інтерес до народної культури України серед молодих митців сучасності, що доводить важливість творчого зв'язку поколінь, де духовність є вирішальним чинником культурного середовища, сприяє створенню медіапростору, що відповідає високим моральним принципам та формуванню здорового художнього смаку. Результатом дослідження процесу фахової підготовки є актуальність поєднання професійного складника фахівців медіадизайну зі знанням народної культури та культурної спадщини українського народу під час навчального процесу. Застосування сучасних можливостей спрямовуються на поглиблення знань власної культури, підвищення вимог до творчих завдань у контексті відповідності моральним принципам на основі вивчення культурної спадщини українського народу. Доведено, що розуміння народного мистецтва, застосування культурних надбань, користування народною спадщиною забезпечують високі творчі досягнення під час фахової підготовки та відповідальне ставлення до дизайн-проектів.

FOLK CULTURE OF UKRAINE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF MEDIA DESIGN SPECIALISTS

Ryabchenko O. M.

Teacher

*Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy» of Zaporizhzhia Regional Council
Naukove mistechko str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8488-846X
matros6410@gmail.com*

Key words: *cultural heritage, media space, creative process, media design, creative youth.*

The purpose of the article is to substantiate the importance of using folk cultural heritage and folk traditions in the training of media designers and education of creative youth in the spirit of patriotism. The article is devoted to the issue of professional training of media designers in the context of studying the cultural heritage of the Ukrainian people, the use of folk cultural heritage for implementation in modern design projects. The article considers the influence of folk culture on the formation of creative personality in contemporary art and during the training of creative professions.

The state of development of the cultural component of the modern educational process and measures to improve the professional and spiritual level of designers are analyzed. There is a lack of knowledge of their own culture among creative youth before the process of professional training due to lack of information about their own culture and folk traditions, neglect of the importance of this component, or when this information is untrue or distorted. The revival of interest in the culture of their own people encourages designers to use creative, cultural heritage in their own projects.

It was found that there is a creative interest in the folk culture of Ukraine among young contemporary artists, which proves the importance of creative connection between generations. Spirituality is a decisive factor in the cultural environment, contributes to the creation of a media space that meets high moral principles and the formation of healthy artistic taste. The result of the study of the process of professional training is the relevance of combining the professional component of media design specialists with knowledge of folk culture and cultural heritage of the Ukrainian people during the educational process. The use of modern opportunities is aimed at deepening the knowledge of their own culture, increasing the requirements for creative tasks in the context of responsibility for moral principles based on the study of the cultural heritage of the Ukrainian people. It is proved that the understanding of folk art, the use of cultural heritage, the use of folk heritage provides high creative achievements during professional training and a responsible attitude to design projects.

Найдорожчим скарбом будь-якого народу є культурна спадщина, творчі надбання та мудрість саме цього народу. Реалізація творчих проєктів, художніх задумів у сучасному суспільстві передбачає тісний зв'язок, глибоке знання та глибоке розуміння народної культури. Мистецтво покликане точно, чисто та щиро віддзеркалювати реальність та виявляти прагнення до високої духовності, до свободи, до правдивості, надихаючи сучасних митців продовжувати народні традиції, збагачувати творче надбання свого народу. Тема зв'язку

поколінь є актуальною в сучасному суспільстві та важливою в мистецтві, яке покликане віддзеркалювати художню правду, духовний стан та головні прагнення людей.

Задля успішності навчального процесу підготовки фахівців творчих професій важливим є духовний та культурний рівень студентів, який досягається завдяки глибокому аналізу культурної, духовної, а також історичної спадщини українського народу. Навчальний процес формує творчу особистість, спираючись на актуальність

упровадження культурної спадщини в повсякденне життя людей. Митець завжди був і є відповідальною особистістю, яка надихає суспільство на добрі духовні справи, а ще нагадує про головні цінності, якими є воля, віра, родина, рідна земля.

Культурний зв'язок поколінь стає конче важливою ланкою в процесі становлення творчої особистості. Справжнє натхнення є там, де щирість та небайдужість до теми творів є головними художніми принципами. Про важливість упровадження культурної спадщини українського народу та знання народної культури, виховуючи сучасну творчу молодь, свідчать численні сучасні публікації Н. Кондель-Пермінової, А. Коник, С. Берегового, Н. Шарати, Н. Пальм, Т. Гетало та ін. Мобільність інформаційних джерел сьогодні сприяє швидкому обміну творчими надбаннями та ідеями стосовно сучасного буття та культурних подій.

Культурна та духовна спадщина народу України дуже цікавила багатьох видатних українських науковців та громадських діячів (Д.І. Яворницький, М.С. Грушевський, І.І. Огієнко). І.І. Огієнко здійснив переклад Святого Письма українською мовою з давньоєврейської й грецької мов. Освітянин, історик, громадський діяч, мовознавець, церковний діяч жив щирою любов'ю до рідної землі, рідної мови, української Церкви. Тема духовного виховання як основи навчального процесу залишалася головною протягом усього життя Івана Огієнка. Він уважав, що виховання молоді є пріоритетним, тому що саме молодь формує майбутнє свого народу та є носієм народної культурної спадщини. Ця тема не втрачає актуальності й сьогодні [1, с. 99].

Історичні дослідження Д.І. Яворницького дають нам можливість зануритися у славні часи Запорозької Січі та познайомитися зі звичаями, культурою та укладом життя козаків-запорожців. Воля, рідна земля, родина, віра – це є головні цінності українського народу.

Метою статті є обґрунтування значущості використання народної культурної спадщини та народних традицій під час навчання спеціалістів медіадизайну та виховання творчої молоді в дусі патріотизму. Правдиве відображення дійсності є обов'язковим складником живого, цікавого, художньо-цінного, життєздатного мистецтва. Сучасність дає людству нові форми самовираження. Медіапростір широко використовується для поширення сучасних творчих ідей, спрямувань, дає можливість мобільного огляду творчих тенденцій сучасного мистецтва, надихає на нові креативні пошуки. Але, на жаль, не всі проекти, художні твори, перформанси та форми вираження ідей відповідають моральним принципам та етичним засадам, що змушує пильно ставитися до сучасних подій у світі мистецтва.

Сучасне мистецтво України формується залежно від рівня духовності митців, їх вихованості на культурних традиціях, відповідального ставлення до творчості, відданості справі та любові до свого народу. Медіапростір певною мірою впливає на формування світогляду людей, їх ставлення до сучасних подій, душевному стану. Мобільність інформаційних джерел сьогодні сприяє швидкому обміну творчими надбаннями та ідеями стосовно сучасного буття та культурних подій. Дизайнери, у тому числі ті, хто формує цей простір, мусять відповідати високим духовним вимогам, розуміючи важливість упровадження правдивості матеріалу та відповідність його якості та художньої цінності. Сьогодні підготовка медіадизайнерів є пріоритетною через виклики сьогодення, які пов'язані з масовим поширенням неправдивої інформації та хибними коментарями про події в суспільстві та світі мистецтва, відсутністю художнього смаку (а інколи відвертою непристойністю) через непрофесійність. І це явище є викликом для суспільства та представників творчих професій, які покликані впроваджувати високу моральність та художній смак у життєвий простір.

Варто відзначити існування дефіциту знання власної культури серед творчої молоді ще до процесу фахової підготовки через брак інформації про власну культуру та народні традиції або неправдивість чи викривлення цієї інформації. Саме тому виховання та навчання творчої молоді повинні базуватися на знанні власної культури, духовності та вірі. Культурна спадщина є потужним потенціалом для творчої молоді та підставою бути гідними провідниками надбань та мудрості минулих поколінь, усвідомлюючи себе важливою ланкою процесу, який має назву «історія власного народу». Базування навчального процесу на принципах духовного виховання та високої моралі є запорукою здорового мистецтва, чистого від прагнення здивувати за будь-яку ціну, що часто веде до розбещення глядачів або користувачів подібних сайтів та інформаційних джерел. Саме тому формування здорової творчої особистості, яка вихована на знанні власної культури та історії, стоїть на першому місці та є конче важливою задля чистоти культурного та інформаційного простору, яким користуються студенти. Будь-яка творча робота митців сприяє формуванню художнього смаку у глядача чи користувача продукцією дизайнерів, у яких, своєю чергою, був він вихованим.

Джерелом натхнення творчої молоді сьогодні стає непередбачуваність сучасного ритму життя, нові форми та напрями в мистецтві, можливість знайти власний творчий шлях та винайти абсолютно новий жанр, в якому проявити свою індивідуальність оригінально стає головною метою творчих пошуків. Але без знання творчої спадщини

минулих поколінь, фольклору, рідної мови, народних традицій та цінностей, історії власного народу творчий продукт стає безликим та поверхневим через відсутність народного коріння та змістовної глибини, яка є в народній творчості. Знання творчого коріння свого народу сприяє натхненню сучасних митців та є невичерпним джерелом творчості.

Народне мистецтво сповнене історичної та художньої правди, і саме цьому принципу слід навчатися творчій молоді, досліджуючи невичерпне джерело творчого спадку українського народу. Виховуючи любов до рідного краю, сучасна скарбниця творчості збагачується щирими, цікавими творами мистецтва. Про творчий зв'язок поколінь та важливість розвитку мистецтва на основі творчих надбань минулих часів свідчить наявність народних традицій у сучасному мистецтві та житті українського народу. Носіями народної культури, історичної пам'яті є українська мова, народні перекази, легенди та міфи, фольклор, літературна спадщина, образотворче та декоративно-прикладне мистецтво. Усі ці чинники сприяють формуванню у творчій молоді самоідентичності та культурної приналежності до активного творчого життя в сучасному світі мистецтва.

Навчальний процес, який базується на вихованні у студентів насамперед людяності та відповідального ставлення до творчого процесу, завжди є важливим. Небайдужість до майбутнього рідного краю є запорукою щирого, відповідального ставлення митців до власної творчості, бажання глибокого знання історії та культури України задля продовження творчих традицій, збагачуючи їх власними досягненнями в мистецтві та дизайні. Під час навчального процесу важливу роль відіграє робота з аналогічними матеріалами, що суттєво впливає на формування творчої особистості. Саме тому важливо спрямовувати студентів до достойного уваги робочого матеріалу, який допомагає підвищувати не лише професійний рівень студента, а й впливає на формування вихованої, високодуховної, самодостатньої, професійно впевненої творчої особистості, здатної створювати нові творчі проекти, які свого часу стануть достойними аналогами для прийдешніх поколінь митців.

Уміння креативно мислити, створюючи проект, в якому простежується надбання минулих поколінь та культурні традиції українського народу, є свідченням успіху навчального процесу. У процесі підготовки медіадизайнерів важливим аспектом є виховання вміння працювати самостійно, використовуючи власне бачення, але через призму культурних традицій та художньої правди, створюючи естетичний проект, спрямований зацікавити своєю ідеєю, виразною подачею. Культурна спадщина українського народу багата народною мудрістю, ідеями, які варті уваги сьо-

годні продовжити їх утілювати, бо вони актуальні, вони життєздатні. Це – любов до рідної землі, до власного народу, культура якого надихає сучасних авторів продовжувати культурні традиції українського мистецтва. Творчий процес вимагає глибокого розуміння теми проєкту, власного бачення та розуміння цієї теми для послідовної роботи, аналізуючи всі можливі варіанти втілення кінцевої ідеї.

Навчальний процес, урахувавши вимоги сучасного ритму життя, базується на високих моральних, духовних та професійних принципах творчої молоді, її громадської та творчої активності в житті своєї країни. Сьогодні ми є свідками відродження культури України, її історичного місця у світовій культурі. Важко усвідомлювати факт того, що тривалий час культура, мова українського народу були під загрозою знищення, але сьогодні відповідальність за Україну та її культуру стає головним завданням нинішнього покоління.

Якісне, живе мистецтво, духовно здоровий медіапростір, патріотична література та всі творчі жанри стають запорукою нового мистецтва України, життєздатного, вихованого на народних традиціях та любові до рідної землі. Сучасна творча молодь покликана формувати нове мистецтво відродженої, вільної країни, продовжувати традиції, збагачуючи творчий спадок, відкриваючи творчий шлях прийдешнім поколінням. Інвестиція в навчальний процес творчої молоді приречена на успіх, тому що творчі проекти впливають на світогляд пересічних людей, формують їхню самоідентичність. Важливими умовами якості творчої продукції є щира правда та любов, духовне наповнення твору, без якого робота буває неживою та нецікавою.

Отже, результатом дослідження процесу професійної підготовки є актуальність поєднань фахового складника спеціалістів медіадизайну зі знанням народної культури та культурної спадщини українського народу під час навчального процесу. Ставлення до виховання людяності та духовності разом із навчанням професійним навичкам творчої молоді, її вмінню відповідально ставитись до роботи, бути носіями художнього смаку є сьогодні пріоритетом навчального процесу. Знання та розуміння народного мистецтва, застосування культурних надбань, користування народною спадщиною є запорукою успіху у фаховій підготовці медіадизайнерів та відповідального ставлення до творчих проєктів. Уміння послідовно вести роботу над творчим проєктом, користуючись творчим спадком українського народу, традиціями народного мистецтва, забезпечує цікавий результат, який буде зрозумілим та по-справжньому цінним через художню правдивість. Творче життя вимагає постійного вдосконалення професійності, духовного стану та правдивого бачення дійсності, яка надихає на нові творчі задуми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Огієнко І.І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Київ, 1991. 272 с.
2. Титова О.М. Деякі актуальні питання збереження культурної спадщини України. *Праці Центру пам'яткознавства*. 2009. Вип. 16. С. 5–10.
3. Білокінь С.І. Довідкова книга з культурної спадщини України : метабібліогр., зміст біогр. та ін. словників тощо : робочий зошит ; НАН України, Центр культуролог. студій Ін-ту історії України. Київ : Ін-т історії України, 2009. 514 с.

REFERENCES

1. Ogienko, I.I. (1991). Ukrainian culture. A brief history of the cultural life of the Ukrainian people. Kyiv.
2. Titova, O.M. (2009). Some topical issues of preserving the cultural heritage of Ukraine. *Proceedings of the Center for Monument Studies*. Vol. 16. Pp. 5-10.
3. Bilokin, S.I. (2009). Reference book on the cultural heritage of Ukraine: metabibliogr., The content of biogr. etc. dictionaries, etc : workbook / SI Bilokin; NAS of Ukraine, Center for Cultural Studies. studies of the Institute of History of Ukraine. Kyiv : [Inst. Of History of Ukraine]. 514 p. (Series "Sources for cultural studies"; issues 4-7).

СОЦІАЛЬНА ПОСЛУГА ЗА БЮДЖЕТНИЙ КОШТ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Саранча І. Г.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, Вінниця, Україна

orcid.org/0000-0002-5715-6271

anika.line@gmail.com

Ключові слова: *підготовка спеціаліста, соціальний працівник, професійне самовизначення, соціальна послуга за бюджетний кошт, співпраця.*

Пропонований науковий огляд стосується питань підготовки спеціалістів соціальної та освітньої сфер. Зокрема, це стосується питання підготовки соціальних працівників, що має відбуватися в умовах зміни підходів до надання послуг, анонсованих державою. Так, окремо розкривається питання передачі повноважень органів виконавчої влади з числа надавачів послуг недержавним організаціям, об'єднанням громадян та приватним особам для здійснення обслуговування населення певної територіальної громади на засадах доступності та відкритості через механізм реалізації соціальної послуги за бюджетний кошт. Основна увага приділяється питанню використання пропонованого державою механізму для практичної підготовки студентської молоді до професійного самовизначення. Оскільки основне завдання вищої освіти – підготувати компетентного фахівця в певній сфері, ми розглядаємо дане питання в рамках психолого-педагогічної, психологічної, соціально-педагогічної та/чи соціально-реабілітаційної практики, а також у межах волонтерської діяльності в позанавчальному процесі. Так, через включення в процеси надання соціальних послуг за бюджетний кошт та в рамках співпраці вищих навчальних закладів із громадськими організаціями відбувається якісна підготовка спеціалістів. У таких умовах соціальний працівник, майбутній соціальний педагог, фахівець із соціальної роботи тощо знайомляться безпосередньо з практикою використання набутих знань під час надання послуг населенню відповідно до державних стандартів і включаються в усі процеси роботи – від ведення документації, розуміння супутніх юридичних питань, соціально-економічного та соціокультурного ефекту, співпраці з відповідними органами виконавчої влади, комунальними закладами та іншими установами і до питання власне алгоритму співпраці з отримувачами послуг. Усе це сприяє глибокому розумінню майбутнім фахівцем власних можливостей та відповідальності, які належатимуть до його компетенції у разі вибору того чи іншого професійного напрямку: власне роботи в закладах освіти, соціальних установах чи громадських організаціях.

PUBLICLY-FUNDED SOCIAL SERVICES AS AN ELEMENT OF TRAINING A SOCIAL PEDAGOGUE TO PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Sarancha I. G.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozko str., 32, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5715-6271
anika.line@gmail.com*

Key words: *specialist training, social pedagogue, professional self-determination, publicly-funded social services, collaboration.*

The scientific review concerns the training of specialists in social and educational sector. In particular, it concerns the training of social pedagogues, which must take place under conditions of changing approaches to the provision of services announced by the state. Thus, a separate disclosure is made of the transfer of powers of the governing bodies from service providers to non-state organizations, associations of citizens and private individuals to provide public services to the selected territorial community on the basis of accessibility and openness through the mechanism of realization of social services at public expense. The main attention is paid to the use of the state-promoted mechanism for the practical training of students to professional self-recognition. Since the main aim of higher education is to prepare a competent specialist in a particular area, we consider this issue within the framework of psychological and pedagogical, psychological, social and / or social rehabilitation practices, as well as within the framework of volunteer activities in the extracurricular process. Thus, through involvement in the provision of social services at public expense and through cooperation between higher education institutions and community organizations, quality training of specialists is ensured. After all, under such conditions, the social worker or future social pedagogue, social work specialist, etc., is introduced directly to the practice of using the acquired knowledge in providing services to the population in accordance with state standards and is included in all work processes (documentation procedures; related juridical issues; socio-economic and socio-cultural impact; cooperation with relevant regulatory authorities, utilities and other institutions; algorithm of interaction with recipients of services). All this contributes to a thorough understanding by the future practitioner of the own possibilities and responsibilities that belong to his/her competence in case of choosing one or another professional field – own work in educational institutions, social institutions or public organizations.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні питаннями надання соціальних послуг населенню займаються, відповідно до Закону України «Про соціальні послуги», надавачі соціальних послуг (юридичні та фізичні особи, фізичні особи – підприємці, включені до розділу «Надавачі соціальних послуг»), серед яких також є працівники системи надання соціальних послуг чи їх об'єднання [1]. Ураховуючи останні зміни в пріоритетах державної соціальної політики, що посилила реформа децентралізації влади, окремі послуги було запропоновано передати громадським організаціям чи відповідальним надавачам на підставі соціального замовлення, що

формується відповідно до пріоритетів громади та здійснюється за бюджетні кошти [5].

Такий підхід забезпечив сприятливі умови не лише для громади, отримувачів послуг, а також для закладів освіти, що забезпечують професійну підготовку та формування майбутніх фахівців соціальної сфери. Саме тому, на нашу думку, важливо розглянути питання впливу соціальної послуги за бюджетний кошт на процес підготовки соціального працівника та його професійне самовизначення, адже практика є необхідним елементом підготовки якісного фахівця та його вибору подальшого напрямку професійної активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так, із педагогічного погляду до питання підготовки і професійного самовизначення майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах звертаються у своїх наукових пошуках: А. Попович («Модернізація підготовки соціальних працівників у контексті дуальної освіти»), І. Бодрова та Н. Чернуха («Професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників у сучасних українських умовах як соціально педагогічна проблема»), Є. Кісілюк («Професійне самовизначення особистості на етапі підготовки у здобувачів вищої освіти») та ін. Із правового та економічного погляду можна відзначити, що дане питання частково охоплюють Н. Майка («Правове регулювання соціального замовлення»), Б. Малиняк та М. Онуфрик («Придбання соціальних послуг органами місцевого самоврядування у приватних суб'єктів: проблеми адміністрування та фінансування») тощо, але узагальнюючих досліджень щодо соціального, економічного ефектів та професійної підготовки (самовизначення майбутнього спеціаліста) немає.

Водночас нами було окреслено досвід роботи з організації соціально-педагогічної діяльності студентської молоді, зокрема спеціальності «Педагог соціальний» та спеціалізації «Соціальна робота», в межах реалізації соціальних проєктів, що презентовано в попередній публікації [11]. Під час запропонованої практики студенти долучалися до роботи громадських організацій, які надавали послуги населенню відповідно до своїх статутів та за грантові кошти державних структур чи міжнародних донорів, що дало їм змогу безпосередньо в процесі роботи побачити особливості надання послуг у закладі освіти, у державних установах та на базі громадських організацій чи соціальних установ, порівняти умови праці, юридичну та фінансову відповідальність, а також на основі отриманого практичного досвіду здійснити вибір пріоритетного для себе напряму майбутньої професійної самореалізації.

Постановка завдання. На основі власного досвіду впровадження соціальної послуги за бюджетний кошт та аналізу науково-педагогічних робіт наших колег щодо підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників нами було визначено мету даного наукового огляду – розкрити основні положення питання професійного самовизначення та його взаємозв'язок з упровадженням такої послуги у практику викладання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи питання професійного самовизначення та його законодавчого обґрунтування, ми звернулися до спільного наказу двох міністерств, що окреслював професійне самовизначення як «самопізнання та об'єктивну самооцінку індивідуальних особливостей, співставлення своїх

професійно важливих якостей і можливостей із вимогами, необхідними для набуття конкретних професій, та кон'юнктурою ринку праці», що, своєю чергою, є невід'ємною частиною професійної орієнтації [7]. Відповідно до закону, робота з професійного самовизначення має два етапи:

– допрофесійний, що включає курс «Вибір професії» і вивчається у 9-х класах загальноосвітніх шкіл, результатом якого мають бути «сформованість особистісно значимого смислу вибору професії, певної професійної спрямованості (професійних намірів, планів оволодіння професією, професійної перспективи), професійне самовизначення учнів, готовність до зміни професійної спрямованості та переорієнтації на суміжні професії, інші види діяльності відповідно до індивідуальних особливостей учнів та результатів профвідбору»;

– професійний, що передбачає «оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками; адаптацію до професійного навчально-виховного закладу і нового соціального статусу; формування професійної мобільності, готовності до продовження професійної освіти і самовдосконалення, розвиток професійних інтересів і професійно важливих якостей; уточнення подальшої професійної перспективи». У результаті особистість має набути компетентностей, які забезпечать її конкурентоспроможність на ринку праці та готовість до активної професійної діяльності, а за потреби і «переорієнтації на певну професію» [7].

Варто відзначити, що навіть сьогодні, як зазначає В. Кузьмін, більшість студентської молоді керується кар'єрними архетипами, що за своєю суттю є «безпосередніми продуктами соціалізації і формуються у родині, школі, внаслідок первинної профорієнтації та орієнтації на соціально-культурні зразки поведінки, продуктовані засобами масової інформації та продуктами масової культури» [4, с. 60]. Це не лише призводить до стереотипізації окремих «міфів про професію», а й заважає на етапі включення у професійну діяльність, оскільки «догматично» засвоєний образ під час профорієнтаційної роботи часто не відповідає реаліям тієї професійної активності та її економічного ефекту, які майбутній фахівець матиме на виході. Важливим у цьому аспекті, на нашу думку, також є розуміння та пріоритети ціннісного ставлення особистості до майбутньої професійної діяльності, адже вибір часто асоціюється з такими питаннями, як цікава робота, гарантія відсутності втрати роботи (її стабільність), хороший колектив, зручний режим роботи, можливість спілкуватися з людьми та набувати нових навичок, власне відповідність вимогам на роботі здібностям і можливостям особистості, рівність учасників робочого процесу, можливість проявляти ініціативу та відкритість кар'єрного зростання тощо [9, с. 152–153].

Таким чином, другий етап стає невід'ємною частиною «розвіювання міфів» та власне навчального процесу у вищих навчальних закладах, де підготовка має здійснюватися як у форматі аудиторної та самостійної роботи, так і під час практики різного спрямування. Саме під час практики студент спостерігає за реальною роботою фахівців, у нашому разі соціальної сфери, і чим більше закладів, що надають соціальні послуги, відвідає майбутній спеціаліст, тим більше шансів віднайти саме той профіль роботи, який буде йому до снаги і до душі.

Таким чином, у підготовці спеціаліста, який має можливість реалізувати себе як фахівець сфери освіти, соціальних структур чи громадського сектору важливим є розуміння власне соціальних послуг, їх різновидів та спрямованості. Відповідно до Закону України, на практиці соціальний працівник, який вибирає сферу освіти, має забезпечити виконання послуги соціальної профілактики із запобігання виникненню складних життєвих обставин та/або потраплянню особи/сім'ї в такі обставини [1]. Окрім того, такий фахівець може бути частиною команди психолого-педагогічного супроводу як залучений спеціаліст від закладу освіти (особливо якщо йдеться про життя та здоров'я дитини шкільного віку), і тоді обсяг обов'язків та повноважень розширюється до надання соціальної підтримки для сприяння подоланню особою/сім'єю складних життєвих обставин. Усі ці послуги є частиною комплексної соціальної послуги, що передбачають узгоджені дії фахівців із надання постійної або систематичної комплексної допомоги та головне – забезпечують виховання, соціальну адаптацію та соціальну інтеграцію дитини [1].

Саме такий обсяг завдань, що має охопити педагог соціальний чи соціальний працівник, створює специфічні вимоги до процесу підготовки фахівця, і, на нашу думку, саме використання нововведень із надання соціальних послуг за державний кошт може сприяти розширенню практичної частини підготовки у вищих навчальних закладах.

Варто відзначити, що соціальне замовлення відбувається на основі діючих державних стандартів надання соціальних послуг і має на меті «полегшити» навантаження на соціальні структури державної форми власності, оскільки їх матеріально-технічне та кадрове забезпечення не завжди відповідає «нормі». Окрім того, через складність та високе навантаження на спеціалістів, що зумовлені вмінням працювати в умовах розуміння особистості отримувача послуг, неповторності його життєвої ситуації та необхідності постійного пошуку різноманітності засобів здійснення соціальної роботи та надання відповідних послуг [2, с. 112], спостерігається висока плин-

ність кадрів та професійне вигорання діючих спеціалістів, адже надання таких послуг незалежно від місця роботи фахівця (школа, центр соціальних служб, громадська організація, кризовий центр тощо) «представляє єдність соціально-психологічної й соціально-педагогічної допомоги, соціокультурної діяльності, соціально-економічної і правової підтримки [2, с. 112].

Серед чинних державних стандартів, з якими мають бути обізнані всі соціальні працівники, зокрема соціальні педагоги, такі: Державний стандарт денного догляду; Державний стандарт соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах; Державний стандарт соціального супроводу сімей, у яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування; Державний стандарт соціальної адаптації; Державний стандарт соціальної послуги консультування; Державний стандарт соціальної послуги кризового та екстреного втручання; Державний стандарт соціальної послуги посередництва (медіації); Державний стандарт соціальної послуги представництва інтересів; Державний стандарт соціальної послуги профілактики; Державний стандарт соціальної послуги соціальної інтеграції випускників інтернатних закладів (установ); Державний стандарт соціальної реабілітації осіб з інтелектуальними та психічним розладами; Стандарти надання соціальних послуг особам, які постраждали від торгівлі людьми.

Таким чином, звертаючись до потреби включення практики роботи в різних умовах для формування світогляду та формування якісних уявлень про форми роботи соціального працівника в закладах освіти, соціального захисту чи громадських об'єднаннях, ми вважаємо актуальним вивчення і залучення закладів вищої освіти до отримання соціального замовлення від територіальної громади. Загалом сьогодні й сам заклад освіти має можливість спланувати відповідну діяльність за допомогою типового плану специфікації, дотримуючись такої послідовності в описі пропонованої соціальної послуги за бюджетний кошт територіальної громади:

- чинна нормативна база, що окреслює законність надання такої послуги та підстави для надання її не державними структурами, а залученими спеціалістами, а також залежно від категорії отримувачів послуг;

- визначення потреби у залученні таких спеціалістів виходячи зі статистичних даних та звітів територіальної громади;

- визначення категорії отримувачів та їхньої кількості;

- визначення самої послуги відповідно до державних стандартів, їх характеру, якості та кількості;

– визначення учасника конкурсу, тобто структури, яка пропонуватиме надання даної послуги, оскільки власне навчальний заклад не має сьогодні юридичних повноважень до надання такої послуги, що створює умови для налагодження співпраці з громадськими організаціями чи іншими стейкхолдерами;

– власне соціальна чи соціально-освітня конкурсна пропозиція, що містить презентацію, опис пропозиції, окремий опис основних характеристик відповідно до стандартів звітування (методика оцінювання ефективності, гарантії ефективності послуги, фінансові документи тощо);

– персонал (кількість, його кваліфікація та графік роботи);

– матеріально-технічне забезпечення та архітектурне планування;

– фінансові дані установи, що подає пропозицію;

– оцінювання діяльності та партнерство.

Звичайно, заклади можуть, але не мають виступати в ролі основних отримувачів бюджетних коштів. Зазвичай це якісний симбіоз із громадськими організаціями, які передають частину повноважень у рамках договорів про співпрацю, залишаючи за собою право скеровувати процеси надання послуг, час та місце, форму проведення роботи (групова чи індивідуальна), а також проводити спільно з відповідальним за практику викладачем супервізію за результатами роботи студентів.

Форми організації такої співпраці багато в чому залежать від того, як працюють соціальні служби освіти, громади чи підприємств, вирішуючи основні «завдання реалізації соціальних функцій, здійснюючи аналіз, облік і використання ресурсів» учасників процесу, звертаючись до їхнього соціального самовизначення й адаптації до професійної діяльності в заданих умовах [3, с. 123]. Так, серед найбільш часто використовуваних практик залучення студентської молоді до професійної активності можна відзначити:

– сприяння волонтерській та культурно-дозвіллевій діяльності (організації та проведення заходів, акцій, реалізація програм і проєктів тощо);

– стимулювання самоосвіти та саморозвитку (участь у тренінгах, майстер-класах, семінарах, опрацювання додаткової літератури);

– залучення до реалізації державних програм соціально-економічного та культурного розвитку через співпрацю з громадою та державними органами влади, які їх реалізують;

– виконання соціального замовлення місцевого самоврядування через співпрацю з громадськими організаціями;

– реалізацію проєктних пропозицій, що пройшли конкурсний відбір фінансування місцевою громадою [6, с. 361–362; 11, с. 127].

Такий підхід до організації освітнього процесу із залученням до щоденної практики реалізації соціальних послуг дає змогу ефективно комунікувати з надавачами послуг (стейкхолдерами) та отримувачами послуг; зануритися в «атмосферу» практичної роботи та її документального супроводу. І, що досить важливо, розширити коло компетентностей майбутнього спеціаліста знаннями методичного та юридичного складників у процесі надання освітніх, соціальних чи соціально-педагогічних послуг для досягнення мети та ефективної комунікації [8, с. 156]. А це, своєю чергою, є особливою здатністю особистості до рефлексії, емоційної стійкості, самостійності в прийнятті рішень і вчинків, а також частиною того позитивного досвіду долати життєві проблеми, приймати відповідальні рішення та здійснювати вмотивовані вчинки в реальних життєвих ситуаціях [10, с. 186], що сприяє ефективній професійній діяльності в майбутньому, адже особистість, яка не має практичного досвіду подолання труднощів та швидкої адаптації до змін, не має необхідних знань та навичок, щоб допомагати іншим.

Висновки з проведеного дослідження. Пропонований огляд не може претендувати на повноцінну оцінку ефективності впровадження у практику роботи ВНЗ методів підготовки спеціалістів на основі соціальної послуги за державний кошт, але окреслює основні тенденції залучення студентської молоді, яка отримує освіту як соціальний працівник чи соціальний педагог, до вивчення сутності професії та подальшого самовизначення майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про соціальні послуги» № 2671-VIII від 17 січня 2019 р.
2. Копилова С.В. Особливості соціальної роботи як професії. *Габітус*. 2016. Вип. 1. С. 108–112.
3. Кубіцький С.О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2015. 300 с.
4. Кузьмін В. «Ситуація ножиць» як інституційна пастка реалізації кар'єрних стратегій в Україні: чинники появи та шляхи подолання. *Український соціологічний журнал*. 2019. № 19(1–2). С. 58–63.
5. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку установалення диференційованої плати за надання соціальних послуг» № 429 від 01.06.2020.
6. Слосанська Г.І. Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах. 2019.

7. Спільний Наказ МОН, Мінпраці, Мінсім'їмолодьспорту України «Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається» № 159/30/1526 від 02.06.1995.
8. Хіля А.В., Саранча І.Г. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителів та спеціалістів інклюзивного освітнього простору. *Молодий вчений*. 2018. № 5.2(57.2). С. 155–158.
9. Филинская Л. Работа как ценность: из недалекого прошлого в ближайшее будущее. *Український соціологічний журнал*. № 17(1–2). С. 150–160.
10. Шинкар М.І. Психологічна готовність студентської молоді до асертивної поведінки. *Габітус*. 2020. Вип. 13. Т. 1. С. 184–188.
11. Sarancha I.H., Khilya A.V. Socio-educational activity of students in the framework of social projects. *Ukr. Socium*. 2020. № 4(75). С. 125–135.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy (2019) №2671-VIII.
2. Kopylova S.V. (2016) Specificity of social work as a profession. *Habitus*. V.1. 108-112.
3. Kubitskyi S.O. (2015) *Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi roboty v zarubizhnykh krainakh* [Technologies of socio-pedagogical work in foreign countries]. Kyiv: Milenium.
4. Kuzmin V. (2019) The «scissors situation» as an institutional trap for the implementation of career strategies in Ukraine: factors of emergence and ways to overcome them. *Ukrainskyi sotsiolohichnyi zhurnal*. 19(1-2). 58-63.
5. Postanova KMU (2020) №429
6. Slozanska H. (2019) *Theory and practice of future social workers training for the work in territorial communities*. Manuscript. Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.
7. Spilnyi nakaz MON, Minpratsi, Minsimiamolodspport Ukrainy (1995) №159/30/1526
8. Khilya A.V., Sarancha I.G. (2018) Competently approach to professional training of teachers and specialists in space for inclusive educational. *Young Scientist*. №5.2 (57.2). 155-158.
9. Filinskaya L. (2015) *Rabota kak cennost': iz nedalekogo proshlogo v blizhajshee budushhee* [Work as a value: from the not-too-distant past to the near future]. *Ukrainskyi sotsiolohichnyi zhurnal*, 17(1-2), 150-160.
10. Shynkar M.I. (2020) Psychological readiness of student youth for assertive behavior. *Habitus*. V.13. T.1. 184-188.
11. Sarancha I.H., Khilya A.V. (2020) Socio-educational activity of students in the framework of social projects. *Ukr. socium*. 4(75). 125-135.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стасенко О. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна

orcid.org/0000-0001-6112-4363

oleksii.stasenko@gmail.com

Ключові слова: професійна компетентність, знання, уміння, майбутні учителі фізичної культури, освітній процес.

У статті наголошується на тому, що вдосконалення державних стандартів в освітній галузі є одним із ключових напрямів реформування системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури, оскільки педагогічна діяльність фахівця, який формує особистість дитини, певною мірою складна. Визначено, що підготовка студента як майбутнього вчителя фізичної культури неможлива без усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, яка повинна включати як набуття спеціальних знань, умінь та навичок, так і формування професійних компетентностей відповідно до вимог сучасних закладів середньої освіти. Узагальнено досвід фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури, який набувається у процесі вивчення психолого-педагогічних, медико-біологічних та спеціальних дисциплін. Установлено, що одним із першочергових завдань фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які постають перед сучасною системою вищої педагогічної освіти, є ефективний пошук та використання оптимальних шляхів підвищення ефективності навчальних технологій, спрямованих на формування професійних компетентностей майбутніх педагогів. Доведено, що формуванню професійної компетентності у закладах вищої освіти педагогічного профілю має приділятися велика увага. Майбутні учителі фізичної культури повинні вміти різноаспектно вирішувати комплексні завдання і проблеми в галузі фізичної культури, керуючись принципами толерантної комунікації, творчої й інноваційної професійної діяльності у виробничих ситуаціях, що характеризуються невизначеністю умов та вимог сьогодення. Обґрунтовано структуру особистості вчителя фізичної культури, в якій знаходять своє відображення загальні та фахові (предметні) компетенції, а також програмні результати навчання (знання), уміння й комунікація. Акцентується увага на оволодінні системою практичних умінь та навичок займається головними видами і формами раціональної фізкультурної діяльності в закладах середньої освіти; збереженні й зміцненні здоров'я, розвитку і вдосконаленні психофізичних можливостей, якостей та властивостей особистості; набутті досвіду творчого використання фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності для досягнення особистих і професійних цілей; формуванні загальної культури, гуманістичної спрямованості, компетентності, педагогічних здібностей та педагогічної техніки; умінні спілкуватися з колегами, учнями та їхніми батьками.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AS A GUARANTEE OF SUCCESSFUL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Stasenko O. A.

*Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theories and Methods of Physical Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Shevchenka str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6112-4363
oleksii.stasenko@gmail.com*

Key words: *professional competence, knowledge, skills, future physical education teachers, educational process.*

This paper emphasizes that the improvement of state standards in the field of education is one of the key areas of reforming the system of training future physical education teachers, as the pedagogical activity of a specialist who shapes the child's personality is somewhat difficult. It is determined that the preparation of a student as a future physical education teacher is impossible without self-awareness as a subject of pedagogical activity, which should include the acquisition of special knowledge, skills and abilities and the formation of professional competencies in accordance with the requirements of modern secondary education institutions. The experience of professional training of future physical education teachers, which is carried out in the process of studying psychological-pedagogical, medical-biological and special disciplines, is generalized. It is established that one of the priorities of professional training of future physical education teachers facing the modern system of higher pedagogical education is the effective search and use of optimal ways to improve the effectiveness of educational technologies aimed at forming professional competencies of future teachers. It is proved that the formation of professional competence in institutions of higher education of pedagogical profile should be given great importance. Future physical education teachers must be able to solve complex tasks and problems in the field of physical culture, guided by the principles of tolerant communication, creative and innovative professional activities in workplace situations, characterized by uncertainty of conditions and requirements of today. The structure of the personality of a physical education teacher is substantiated, in which general and professional (subject) competencies, as well as program learning outcomes (knowledge), skills and communication are proved. Emphasis is placed on mastering the system of practical skills and abilities to engage in the main types and forms of rational physical culture activities in secondary education institutions; preservation and strengthening of health, development and improvement of psychophysical capabilities, qualities and personality traits; gaining experience in the creative use of physical culture, health and mass sport activities to achieve personal and professional goals; formation of general culture, humanistic orientation, competence, pedagogical abilities and pedagogical technique; ability to communicate with colleagues, students and their parents.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням сучасної системи освіти є виховання в душі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної й суспільної цінності. Провідна роль у цій справі належить учителю фізичної культури. Він

повинен уміти створювати такі освітньо-виховні умови, де кожен учень зміг би набути необхідні науково обґрунтовані знання про здоров'я і засоби його зміцнення, шляхи та методики протидії хворобам, способи досягнення високої працездатності й тривалої творчої активності.

Особливості сучасного стану розвитку освіти зумовлюють необхідність докорінного поліпшення підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, яким повинні бути притаманні такі якості: педагогічна спрямованість; професійна компетентність; гармонія розвинуеного інтелекту; висока мораль та естетична зрілість; науковий потенціал; постійне самовдосконалення [7, с. 5].

Безумовно, приєднання України до європейського освітнього простору ще більше загострює суперечності у нинішній системі професійної педагогічної освіти, зокрема між метою формування кваліфікованого фахівця і засобами досягнення цієї мети; між завданням забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах гуманістичної педагогіки і директивними способами його підготовки; між масовим характером підготовки учительських кадрів та індивідуальним характером педагогічної діяльності кожного вчителя тощо. Отже, не викликає сумнівів необхідність визначення довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти, зокрема на рівні професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічному університеті [8, с. 87].

Нова концепція розвитку фізичної культури України зумовлює необхідність відповідних змін у підготовці майбутніх учителів фізичної культури. В останні роки помітно зріс інтерес до вивчення ролі і місця фізичної культури в системі вищої освіти, переглядаються сформовані раніше підходи. Це знаходить висвітлення у змісті освітнього стандарту, нових планах і програмах, пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учительських кадрів.

Професійна підготовка майбутнього учителя фізичної культури у вищій педагогічній школі являє собою процес становлення його особистості, розвитку загальної і професійної педагогічної культури, компетентності, професійних компетенцій, що виступають передумовою ефективної майбутньої професійної діяльності вчителя в закладах середньої освіти. Професійна готовність майбутнього учителя фізичної культури виступає як цілісний стан особистості, що виражає якісні характеристики її спрямованості, свідомості, професійної позиції, іміджу, рівня оволодіння професійно-педагогічними діями.

Сучасна система підготовки майбутніх учителів фізичної культури має низку недоліків, а реальні результати навчання студентів не завжди відповідають новим вимогам. Причиною такого становища є те, що не вирішуються такі завдання, як прищеплення студентам умінь щодо використання нестандартного обладнання на уроках фізичної культури для підвищення освітньої та виховної спрямованості заняття, збільшення моторної щільності заняття тощо [2; 5].

На тлі останніх подій, що відбуваються в Україні, сталися зміни й у системі освіти, у тому числі вищої професійної фізкультурної освіти. До закладів вищої освіти висувуються нові вимоги з підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які повинні бути конкурентоспроможними, творчими, комунікативними особистостями з урахуванням кон'юнктури ринку праці XXI ст. Фізкультурна освіта змінюється в напрямі гуманістичної парадигми та детермінує новий зміст професійної підготовки вчителя фізичної культури на засадах співробітництва, взаєморозуміння, діалогу та педагогічної взаємодії. Функціонування системи вищої освіти можливе лише за умови ефективної педагогічної взаємодії, де два учасники виступають як рівноправні [1; 6].

Сучасні заклади середньої освіти висувують підвищені вимоги до особистості вчителя фізичної культури. Це насамперед стосується його професійних якостей, виховних і організаційних здібностей та психолого-педагогічної готовності до майбутньої професійної діяльності. Особливого значення у цьому аспекті набуває здатність учителя фізичної культури компетентно вирішувати різноманітні професійні ситуації, що виникають у його педагогічній діяльності. Особливим критерієм, який характеризує рівень професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, постає його професійна компетентність [3; 4].

Мета статті – визначити та обґрунтувати найбільш важливі професійні компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі здобуття фахової освіти.

Вклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній теорії термін «професійна компетентність» визначається як підтвержене право приналежності до певної професійної групи працівників, визнане з боку соціальної системи у цілому представниками не лише конкретної професійної групи, а й інших соціальних і професійних груп. Окрім того, професійна компетентність визначає обсяг компетенцій, певне коло повноважень у сфері професійної діяльності. У більш вузькому розумінні під професійною компетенцією розуміється визначена кількість і якість знань, умінь та навичок, у яких суб'єкт має пізнання, досвід, сукупність котрих відображає соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також якісні особистісні, індивідуальні особливості (здатності) або якості, що забезпечують можливість реалізації цієї професійної діяльності [9, с. 384].

Важливо сформувані у вчителя фізичної культури здатність компетентно розв'язувати комплексні завдання, керуючись принципами толерантної комунікації, культурної і міжкультурної взаємодії,

творчої, креативної й інноваційної професійної діяльності у виробничих ситуаціях, що характеризуються невизначеністю умов і вимог.

Сформовані професійні компетентності вчителя фізичної культури мають велике значення для практичної діяльності фахівця. У структурі особистості вчителя фізичної культури знаходять своє відображення такі компетентності: загальні та фахові (предметні), а також програмні результати навчання (знання), уміння та комунікація.

Загальні компетентності – здатність діяти соціально, відповідально та свідомо, виявляти національну й особистісну гідність, громадянську свідомість та активність, дбати про розвиток і функціонування громадянського суспільства; цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність; здійснювати професійну діяльність за принципами толерантності, безоціночності іншої особистості; вирішувати конфліктні ситуації та надавати підтримку в нових, проблемних і кризових ситуаціях; навчатися й опановувати сучасні знання; вдосконалювати і розвивати власний інтелектуальний рівень, самостійно набувати і використовувати нові знання й уміння; генерувати нові ідеї, бути готовим проявляти ініціативу й приймати доцільні та відповідальні рішення у проблемних ситуаціях; діяти в нестандартних ситуаціях і нести соціальну й етичну відповідальність за прийнятті рішення; працювати в колективі; ставити актуальні завдання, спрямовувати свої зусилля на досягнення цілей, умотивувати всіх суб'єктів соціальної взаємодії на їх розв'язання; володіти навичками самоорганізації та саморегуляції; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; володіти практичними способами пошуку наукової і професійної інформації з використанням сучасних комп'ютерних засобів, хмарних технологій, баз даних і знань; спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; досконало володіти всіма стилями і жанрами усного і письмового мовлення.

Спеціальні (фахові, предметні) компетенції – здатність планувати та здійснювати освітній процес у закладах середньої освіти з предмету «Фізична культура» в урочній та позаурочній формах занять; організувати масові фізкультурно-спортивні заходи; впроваджувати передові організаційно-методичні форми фізичного виховання; визначати загальні підходи до вибору необхідної методики застосування фізичних вправ; усвідомлювати особливості використання засобів та методів військово-патріотичного виховання школярів; упроваджувати і застосовувати здоров'язберігаючі технології, визначати їх ефективність; організувати освітній процес у навчальних закладах із використанням сучасних, науково обґрунтованих, традиційних та іннова-

ційних засобів, методів, технологій; використовувати моніторинг як механізм удосконалення діяльності у галузі фізичної культури і спорту; реалізовувати контроль-оцінну та коригувальну функції у професійній діяльності; організувати систему контролю над психофізичним, медико-біологічним станом учнів, оцінювати і проводити моніторинг їхнього рівня фізичного розвитку, фізичної підготовленості та індивідуального здоров'я; здатність до професійного самовдосконалення: професійна самоосвіта, особистісне зростання, проектування подальших особистих освітньо-професійних траєкторій.

Програмні результати навчання (знання) – знати основні принципи державної політики України у сфері освіти, фізичної культури і спорту та національно-патріотичного виховання школярів; професійні вимоги та обов'язки, соціальні завдання, норми і суспільні цінності; алгоритми ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, сутність і функції професійної етики; механізми самоорганізації, методи саморегуляції поведінки під час взаємодії з колегами, учнями, батьками; сучасні концепції, завдання, зміст, методи, організаційні форми і засоби, принципи фізичного виховання та основ здоров'я; особливості та інструментарій психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу; методи діагностики та корекції психофізичного розвитку особистості; передумови й умови, функції, принципи, мету, завдання, зміст, методи, форми, види моніторингової діяльності спеціаліста з фізичної культури й спорту; організаційну структуру і завдання спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи позашкільних навчальних закладів; посадові обов'язки і загальну характеристику основних напрямів діяльності вчителя фізичної культури, організатора спортивно-масової роботи; визначати рівень власної підготовки до професійної діяльності, критично оцінювати, планувати і реалізовувати індивідуальні програми самоосвіти.

Уміння – володіти уміннями і навичками забезпечення організації освітнього процесу з фізичного виховання; виявляти уміння і навички виконання професійної діяльності вчителя фізичної культури, організатора спортивно-масової роботи, керівника гуртка за напрямом підготовки; здійснювати організаційну, методичну, освітню, проектувальну, контролюючу, фінансово-господарську та інші види робіт, контроль за психофізичним, медико-біологічним станом учнів; оцінювати і проводити моніторинг рівня фізичного розвитку, фізичної підготовленості та індивідуального здоров'я вихованців; використовувати сучасні методи діагностики індивідуального здоров'я; здійснювати моніторинг запитів населення щодо послуг у галузі фізичної культури і спорту, проводити інди-

відуальну роботу щодо розподілу дітей до занять фізичною культурою і спортом; використовувати широкий спектр форм, засобів, методів самоосвіти і самовдосконалення; проектувати подальше особистісне зростання, володіти технологіями самовдосконалення.

Комунікація – володіти прийомами спілкування та вміти використовувати їх як у роботі з колективом, так й індивідуально з кожним учнем; відчувати потребу в систематичному підвищенні власного загальнокультурного і професійного рівня; використовувати комунікацію для задоволення потреби самовдосконалення та інтелектуального і культурного розвитку; здійснювати взаємодію з усіма учасниками освітньо-виховного процесу з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; здійснювати пошук науково-практичної інформації, використовувати її в освітній та науково-дослідній роботі.

Висновки. Отже, підготовка студента як майбутнього вчителя фізичної культури неможлива без усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, яка повинна включати в себе як набуття спеціальних знань, умінь та навичок, так і виховання морально-етичного відношення до вибраної професії. Одним зі складників цього процесу є професійно-особистісна підготовка випускника вищого закладу освіти педагогічного профілю, що забезпечить якісне виконання обов'язків учителя фізичної культури. Провідне місце у цьому напрямі повинно бути відведено фаховій освіті, спрямованій на формування професійних компетентностей до здійснення майбутньої педагогічної діяльності.

Перспектива подальших розвідок у даному напрямі полягає у дослідженні активізації процесу самовиховання майбутніх учителів фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дручик В.Д. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 20 с.
2. Євстїгнєєва І.В., Захаріна Є.А. Формування вмінь використання нестандартного обладнання на уроках фізичної культури у майбутніх фахівців із фізичного виховання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2019. Вип. 3 К (110)19. С. 194–197.
3. Каплінський В.В., Асаулюк І.О. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури : навчальний посібник. Київ : КНТ, 2017. 294 с.
4. Карпюк Р.П. Підготовка вчителя фізичної культури до розв'язання професійних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2004. 20 с.
5. Курдюков Б.Ф. Теория и методология модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 ; Кубанский гос. ун-т физ. культ. спорта и туризма. Краснодар, 2004. 303 с.
6. Митяненко Ю.В. Теоретичні основи формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної взаємодії у фізкультурно-оздоровчій діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2019. Вип. 3 К (110)19. С. 365–368.
7. Педагогічна майстерність учителя фізичної культури : навчальний посібник / Г.В. Презлята та ін. Івано-Франківськ : «ЦСТПРІ «ІНІН» ВОІ «СОГУ», 2011. 314 с.
8. Радул В.В., Кравцов В.О. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя : навчальний посібник. Кіровоград : Александрова М.В., 2011. 264 с.
9. Сохань Л.В., Єрмакова І.І., Нессен Г.М. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник. Київ : Богдана, 2003. 520 с.

REFERENCES

1. Druchyk V.D. (2017). Pidhotovka maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do vprovadzhennia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u starshii shkoli [Prerparation of future physical education teacherstothe implementation of health-saving technologies in high school]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. Kyiv.
2. Yevstihnieieva I.V., Zakharina Ye.A. (2019). Formuvannia vmin vykorystannia nestandardnoho obladdnannia na urokakh fizychnoi kulturyu maibutnix fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia [Formation of skills of using non-standard equipment in physical education lessons for future specialists in physical education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho univrsytetu imeni M.P. Drahomanova : zb. nauk. prats – Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University: Collection of scientific works*, 3 K (110)19, P. 194–197.
3. Kaplinskyi V.V., Asauliuk I.O. (2017). Osnovy vykhovnoi diialnosti vchytelia fizychnoi kultury : navch. posib. [Fundamentals of educational activities of physical education teachers : A Manual]. Kyiv : KNT.

4. Karpiuk R.P. (2004). Pidhotovka vchytelia fizychnoi kultury do rozviazання profesiinykh sytuatsii [Preparation of a physical education teacher for solving professional situations]: avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Ternop. derzh. ped. un-tim. V. Hnatiuka. Ternopil.
5. Kurdjukov B.F. (2004). Teorija I metodologija modernizacii processa professional'noj podgotovki specialistov fizicheskoi kul'tury v sisteme vysshego obrazovannja [Theory and methodology of modernization of the process of specialists' professional training in the field of physical culture in the system of higher education]: dis. ... d-raped. nauk : 13.00.08. Kubanskijgos. un-t fiz. kul't. sporta I turizma. Krasnodar.
6. Mytjanenko Yu.V. (2019). Teoretychni osnovy formuvannja hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do pedahohichnoi vzaiemodii u fizkulturno-ozdorovchii diialnosti [Theoretical bases of forming the readiness of future teachers of physical culture for pedagogical interaction in physical culture and recreation activity]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova : zb. nauk. prats – Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University: Collection of scientific works, 3 K (110)19, P. 365–368.
7. Pedahohichna maisternist uchytelia fizychnoi kultury : navch. posib. [Pedagogical skills of physical education teacher: A Manual] (2011). / H.V. Prezliata ta in. Ivano-Frankivsk : «TsSTPRI «ININ» VOI «SOIU».
8. Radul V.V., Kravtsov V.O. (2011). Metodolohichni osnovy profesiinoho stanovlennja osobystosti vchytelia : navch. posib [Methodological bases of professional formation of the teacher's personality: A Manual]. Kirovohrad : FO-P Aleksandrova M. V.
9. Sokhan L.V., Yermakova I.I., Nessen H.M. (2003). Zhyttieva kompetentnist osobystosti : nauk.-metod. posib. [Life competence of the individual: Scientific and Methodical Manual]. Kyiv : Bohdana.

АНАЛІЗ ВИКЛИКІВ ТА ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ СВІТОВОЇ КОРОНАВІРУСНОЇ ПАНДЕМІЇ

Чалій Л. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики фізичної культури і спорту
Рівненський державний гуманітарний університет
вул. Степана Бандери, 12, Рівне, Україна
lydmula1567@ukr.net
orcid.org/0000-0003-4963-3864*

Ключові слова: *світова коронавірусна пандемія, професійна підготовка здобувачів вищої освіти, професійна діяльність, адаптація, рушій змін освіти, дистанційна і змішана системи освіти, карантин.*

У статті порушено проблему професійної підготовки здобувачів вищої освіти в Україні в умовах світової коронавірусної пандемії COVID-19, яка докорінно змінила нашу професійну діяльність. Ми зробили все можливе, щоб адаптуватися. Минуло понад сім місяців, відколи Всесвітня організація охорони здоров'я проголосила COVID-19 пандемією. Сотні мільйонів людей пережили й переживають періоди суворого карантину. Багато хто мусив раптово перемикнутися на роботу з дому; мільйони людей лишилися без роботи.

Розглянуто, що майбутнє видається непевним. Нам невідомо, коли суспільне життя повернеться у нормальне русло і чи повернеться взагалі, як невідомо й те, які шрами лишить по собі пандемія.

Окреслено актуальні проблеми, які зумовлені необхідністю усвідомлення нової реальності пандемії COVID-19 як рушій змін освіти. Пандемія COVID-19 докорінно змінила життя університетів. Утім, після «цифрового стрибка» у навчанні багато хто вимагає повернення до нормального навчання в аудиторіях. Заклади освіти припинили очне навчання та перевели понад мільйон здобувачів освіти на «домашнє навчання». Карантин яскраво показав спроможність кожного лектора, його підхід до роботи, організації навчання, володіння ІКТ-навичками. Це сприятиме зміні підходів до підвищення кваліфікації кожного викладача та скорегує кадрову політику.

З'ясовано, що ця проблема потребує подальшого вивчення та може розглядатися як узагальнення сучасного світового досвіду з найбільш жагучої проблеми, своєрідним дороговказом для науковців та викладачів. Указано на необхідність дослідження проблеми щодо переходу до дистанційної і змішаної систем освіти, які радикально змінюють способи навчання й учіння, що вимагає відповідних змін в освітніх вимірюваннях, показниках якості освіти, зокрема це стосується питань щодо подальшого перспективного дослідження.

ANALYSIS OF CHALLENGES AND PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONDITIONS OF THE WORLD CORONAVIRUS PANDEMIC

Chalii L. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Physical Culture and Sports
Rivne State University of the Humanities
Stepan Bandera str., 12, Rivne, Ukraine
lydmula1567@ukr.net
orcid.org/0000-0003-4963-3864*

Key words: *global coronavirus pandemic, professional training of higher education applicants, professional activity, adaptation, driver of education changes, distance and mixed education systems, quarantine.*

The article raises the issue of professional training of higher education seekers in Ukraine in the context of the global coronavirus pandemic. Covid-19, radically has changed our professional activity. We did our best to adapt. More than seven months have passed since the World Health Organization declared Covid-19 a pandemic. Hundreds of millions of people have survived and are undergoing periods of severe quarantine. Many had to suddenly switch to work from home; millions of people lost their jobs.

It is considered that the future seems uncertain. We do not know when public life will return to normal and whether it will return at all, just as we do not know what scars the pandemic will leave behind.

The current problems caused by the need to realize the new reality of the COVID-19 pandemic as a driver of change in education are outlined. The COVID-19 pandemic has radically changed the lives of universities. However, after the «digital leap» in learning, many demand a return to normal learning in classrooms. Educational institutions have stopped full-time education and transferred more than a million students to «home schooling». Quarantine clearly showed the ability of each lecturer, his approach to work, organization of training, and mastery of ICT skills. This will help change the approaches to professional development of each teacher and adjust personnel policy.

It was found that this problem needs further study for the sake of urgency and can be considered as a generalization of modern world experience on the most pressing problem, a kind of guide for scientists and teachers.

It is pointed out the need to study the problem of transition to distance and blended education systems, have changed radically the methods of teaching and learning, which requires appropriate changes in educational measurements, indicators of education quality, in particular for further research.

Постановка проблеми. У зв'язку з динамічним розвитком інформаційних технологій за останні десятиліття з'явилися можливості використання дистанційної форми навчання в роботі закладів освіти. Особливої актуальності набуло питання необхідності впровадження дистанційних технологій у зв'язку з пандемією коронавірусу COVID-19 та карантинними обмеженнями. За допомогою цього методу здобувачі освіти проходять навчання вдома, використовуючи онлайн-курси, включаючи відеоуроки з реальними аудиторією чи класом. Учителі та викладачі можуть використовувати відеоконференції, інтерактивні

навчальні програми й матеріали, системи тестового контролю тощо [4, с. 139–143].

Цифровізація освітнього процесу й робота з технологіями дистанційного навчання помітно вплинули на те, як відбувається освітній процес.

До пандемії зміни у навчанні в академічних установах по всьому світу відбувалися досить повільно через традиційний лекційний підхід до викладання, закріплені інституційні системи, застарілість аудиторій та обладнання. Проте COVID-19 змусив викладачів, заклади освіти та уряди шукати нові ефективні рішення за відносно короткий період часу.

Викладачі та здобувачі вищої освіти сприйняли і зрозуміли концепцію цифрового навчання – навчання всюди і завжди, з будь-якого місця у найрізноманітніших форматах. Традиційне очне навчання в аудиторії доповниться новими формами навчання – від прямих трансляцій «лідерів суспільної думки у сфері освіти» до світу віртуальної реальності.

На початку карантину сформувалися консорціями і коаліції для вирішення питань навчання під час карантину з використанням цифрових платформ та інструментів, сформованих за участю різних зацікавлених сторін (уряду, видавців, фахівців у галузі освіти, постачальників технологій та операторів телекомунікаційних мереж).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемою вивчення професійної підготовки здобувачів вищої освіти в Україні в умовах світової коронавірусної пандемії COVID-19 займалися О.Р.Сватюк, Ю.Б.Миронов, М.І.Миронова [4]. Дана проблематика знайшла своє відображення у статтях зарубіжних науковців S. Brammer, T. Clark [6].

Методологічними та методичними проблемами дистанційного навчання займаються такі науковці, як П. Дмитренко, М. Кадемія, О. Колгатін, І. Лещенко, С. Вітвицька, В. Ясулайтіс, А. Петров, С. Сисоева, О. Тищенко, Б. Шуневич.

Питання оптимізації освітнього процесу та впровадження дистанційного навчання знаходять своє відображення у працях А. Андрєєва, Р. Бергер, Р. Деллінг, В. Кухаренка, О. Кірсанова, В. Лапінського, О. Пінчук, Г. Рамбле, Н. Тализіної, О. Пехоти, Л. Романишиної, Ю. Триуса, А. Хуторського, П. Сікорського та ін.

Мета статті – обґрунтувати проблему професійної підготовки здобувачів вищої освіти в Україні в умовах світової коронавірусної пандемії.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Запровадження дистанційного навчання на початку пандемії спонукало педагогічних працівників університетів швидко шукати способи, інструменти та електронні канали комунікації для його проведення та взаємодії зі здобувачами вищої освіти для їх професійної підготовки.

Дистанційне та змішане навчання стали невід'ємними формами організації навчання та повсякденної роботи зі здобувачами освіти в нових умовах. Ми бачимо, що для належної організації навчання необхідні не лише якісне Інтернет-підключення і технічне забезпечення, а й опанування та вдосконалення педагогами власних цифрових компетентностей, щоб повноцінно та уміло використовувати можливості цифрових платформ та інструментів для роботи з учнями.

Уже неодноразово ми акцентували увагу на корисності, зручності G Suite for Education (це Google Classroom, Google Meet, Zoom та набір

інших інструментів) – безкоштовного пакету хмарного програмного забезпечення та цифрових інструментів від компанії Google для організації дистанційного навчання.

Лунали закиди стосовно того, що Україна не готова до дистанційного навчання – це образа для більшості педагогічних працівників, які досить наполегливо впровадили в життя форму дистанційного навчання. Україна сьогодні відносно готова до дистанційної форми освіти.

Ми маємо переконання, ураховуючи позицію фахівців-освітян, що дистанційне навчання ніколи не замінить той реальний формат спілкування, який є в очному, повноформатному навчанні. Завжди дистанційну освіту розглядали як можливість здобування додаткових переваг. Але є той факт, що «червоний» рівень епідемічної небезпеки передбачає проведення виключно дистанційних занять.

Педагогічні працівники, які організовують дистанційне навчання, мають підвищувати свою кваліфікацію щодо використання інформаційно-комунікативних (цифрових) технологій в освітньому процесі. Зауважуємо, що обов'язкової наявності у педагогічних працівників документів про підвищення кваліфікації шляхом формальної освіти Положенням не передбачається.

Визнання результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо використання інформаційно-комунікативних (цифрових) технологій в освітньому процесі шляхом формальної та неформальної освіти належить до повноважень педагогічної ради закладу освіти [2].

Протягом першої фази пандемії зберегти безперервність освітнього процесу вдалося насамперед педагогам із високим рівнем інновацій та креативності. Ідеться насамперед про ставлення до викликів карантину, про готовність із ними взаємодіяти: бути гнучкими, винахідливими в підході до освітніх норм, вимог та методів навчання.

Проте від 2020/2021 н. р. можна очікувати ще більших викликів і нестабільності, ніж під час першої фази пандемії, тому всім викладачам необхідно розробити динамічну стратегію щодо збереження безперервності освітнього процесу, котру можна буде оперативнo адаптувати до нових реалій.

Для викладачів труднощі виникли через неможливість індивідуального консультування здобувачів вищої освіти, збільшення часу на онлайн-спілкування з ними, оскільки онлайн-курси передбачають більш деталізоване пояснення домашнього завдання, ніж в аудиторії. Серед позитивних аспектів використання онлайн-навчання викладачами та здобувачами вищої освіти було підкреслено, що якість дистанційного навчання не відстає від якості стаціонарного навчання.

Здобувачі вищої освіти відзначили самоорганізацію, що дає можливість здобувати освіту у зручний час та зручному місці, рівний доступ до освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я та соціального статусу.

Більшість здобувачів вищої освіти виявляє інтерес до опанування сучасних інформаційних технологій, що дає змогу створити більш цікаве і привабливе освітнє середовище та в результаті підвищити якісні показники.

Успішність навчання здобувачів вищої освіти та навчальної діяльності викладачів тісно пов'язана зі здатністю людини до пізнання, її мотивацією, навичками соціальної взаємодії та вмінням спілкуватися, тому щоб ефективніше навчати здобувачів вищої освіти, дуже важливо, аби викладач розумів їхню мотивацію, природу формування та засвоєння знань, мікроклімат аудиторії. А для цього педагог має володіти певними психологічними знаннями.

Заклади освіти, які організують дистанційне навчання, мають включати до внутрішньої системи забезпечення якості освіти механізм моніторингу та контролю якості дистанційного навчання. Такий механізм може включати відстеження регулярності синхронної взаємодії, формування у здобувачів вищої освіти навичок самоконтролю, способи забезпечення академічної доброчесності в умовах віддаленості учасників дистанційного навчання, різні методи вивчення думки учасників освітнього процесу щодо недоліків і труднощів у навчанні, визначення потреби у навчанні педагогічних працівників та організація відповідного з навчання (у тому числі взаємонавчання педагогічних працівників одного закладу освіти) тощо.

Пандемія COVID-19 стимулює широке впровадження технологій дистанційного навчання, методик, що може слугувати основою для становлення творчої школи.

Творча родина – базисне середовище, в якому має формуватися цивілізація творчості; пандемія COVID-19 у багатьох випадках повернула батьків до їхніх родин: діти отримали можливість спостерігати роботу батьків у режимі онлайн, батьки – брати більшу участь у навчанні своїх дітей, разом вони отримали можливість працювати спільно над проектами.

Цивілізація творчості передбачає, що система цінностей творення має перемогти систему цінностей споживання в усіх країнах, соціумах, родинах, пересічних громадянах; для сприяння цій перемозі доцільно створити, бажано міжнародний, онлайн-ресурс «Творча освіта», на сторінках якого «творчі родини» й «вундеркінди» могли б ділитися своїм досвідом і проблемами, ресурсами та пропозиціями для творчої освіти (самоосвіти). Модераторами ресурсу повинні бути найкреативніші й найавторитетніші особистості [3, с. 34].

Завершився ще один рік – дуже непростий, коли наші уявлення про освіту та права в освіті зазнали суттєвих змін через пандемію та вимушені обмеження освітнього процесу. Протягом цього року ми зростали, вдосконалювалися, здобували нові знання та набували нових умінь.

Ми впевнені, що освіта онлайн не замінить звичайної, але вона має свої переваги.

Наприклад, є періоди, коли здобувачі освіти хворіють і їм потрібно навчатися, щоб потім не наздоганяти програму.

Окрім того, дистанційна освіта допомагає людям розкриватися, наприклад особам, які за психотипом є інтровертами. Такі особистості не завжди активно проявляють себе на практичних та лабораторних заняттях, їм простіше навчатися дистанційно.

Ми вважаємо, що найкращий варіант – поєднувати, коли основне засвоєння дисциплін відбувається в аудиторії, а вдома дистанційна освіта – як додаткова, яка допомагає краще заглибитися в дисципліну або тему.

Абсолютно впевнена, що дистанційна освіта привчає здобувачів вищої освіти до самонавчання.

У сучасному світі дистанційна освіта давно зайняла місце поряд зі звичайною.

В Україні карантин рано чи пізно завершиться, і від нас залежить, або ми далі використовуватимемо можливості онлайн-навчання як додаткового, або дистанційна освіта знову піде в небуття.

Ми – за використання можливостей розвитку дистанційної освіти, тому проводимо більш широке дослідження цього питання з обговоренням в експертному й освітньому середовищі.

Очікуваний перехід епідемії COVID-19 у пандемію призвів до того, що з метою стримування поширення коронавірусу 1,57 млрд учнів та студентів у 191 країні світу (що становить приблизно 90% усього світового контингенту) були вимушені перейти на онлайн-навчання. Проведені заходи, безперечно, були виправданими та давали змогу здобувачам освіти мінімізувати ризик захворіти на COVID-19.

Водночас карантинні обмеження зумовили появу нових викликів для закладів вищої освіти та органів управління освітою як на місцевому, так і на національному рівні. Масове закриття закладів вищої освіти яскраво продемонструвало, що освітня спільнота недостатньо мірою готова до сучасних викликів дистанційної освіти. Основними проблемами і труднощами, що постали перед освітянами та управлінцями, є: ефективна організація дистанційного освітнього процесу, адаптація освітньої політики до сьогоденних вимог, нарощення фінансового забезпечення закладів вищої освіти, модернізація їхньої матеріально-технічної бази.

Доречно наголосити, що у звіті ЮНЕСКО та заяві Бюро освіти йдеться про те, що зірваний навчальний процес для здобувачів освіти може призвести до значного зниження рівня освіченості населення [5].

ООН, своєю чергою, навіть пропонує новий термін «катастрофа покоління», пов'язаний із відсутністю нормального освітнього процесу [1].

Пандемія вимагає від закладів вищої освіти України розробляти та впроваджувати інноваційні рішення за досить короткий часовий проміжок, забезпечувати реалізацію онлайн-навчання за допомогою використання різноманітних веб-серверів, Інтернет-платформ, месенджерів, інформаційних ресурсів та соціальних мереж.

Висновки. Пандемія COVID-19 загострила у всьому світі (і зокрема в Україні) проблему рівного доступу до якісної освіти через повсюдний доступ до якісного Інтернету і лептопізації усіх здобувачів вищої освіти та викладачів.

Через пандемію коронавірусу весь світ шукає альтернативні шляхи для економічного та соціального життя. І галузь освіти – не виняток, адже для нас важливо, щоб освітній процес тривав та був якісним і безпечним. Дистанційне навчання є перспективною сферою розвитку освіти в умовах її цифровізації.

Водночас таке навчання у разі потреби дає змогу забезпечити індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти, а також неперервність освітнього процесу у разі надзвичайних обставин, які об'єктивно унеможливають відвідування закладів освіти.

Насправді інформаційно-комунікаційні технології, на нашу думку, – це є рушійна сила та

координатор зростаючої глобалізації освітнього середовища. Педагоги розуміють, що поєднання цифрових технологій і ресурсів дає більші можливості для поліпшення якості навчання й викладання, ніж усі попередні освітні технології. Інформатизація освіти як процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розроблення та оптимального використання сучасних засобів інформаційних і комунікаційних технологій допоможе краще реалізувати психолого-педагогічні цілі навчання і виховання.

Пандемія висунула виклики основній діяльності закладів вищої освіти щодо підтримки здобувачів вищої освіти через широкий спектр навчальних програм. Це суттєво ускладнює реалізацію інтерактивного, особистісно спрямованого традиційного аудиторного навчання, заснованого на багаторічному досвіді університетів [6, с. 454].

Із метою адаптації до тривалої пандемії заклади вищої освіти потребують гнучких методів освіти, які дадуть змогу безперервно пристосовуватися до різних етапів. COVID-19 призвів до активізації довготривалих педагогічних тенденцій, створив природний експеримент, який дає можливість перевірити та оцінити численні інновації. Перші результати вже вказують на те, що велика кількість нововведень, що були застосовані під час пандемії, будуть використовуватися для здобувачів вищої освіти і після кризи.

Подальшого дослідження вимагає проблема, яка виникатиме в потребі в уніфікації навчальних платформ та записі лекцій онлайн-викладачами, захисті авторських прав на матеріали, надані для ознайомлення здобувачів вищої освіти, що змінюватиме контекст навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Організація Об'єднаних Націй : вебсайт. URL: <https://www.un.org/ru>.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Реформа освіти в Україні. *Інформаційно-аналітичне забезпечення* : збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 15 жовтня 2020 р. Київ : Інститут освітньої аналітики, 2020. 340 с.
4. Сватюк О.Р., Миронов Ю.Б., Миронова М.І. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес. *Проблеми застосування інформаційних технологій правоохоронними структурами України та закладами вищої освіти зі специфічними умовами навчання* : зб. наук. ст. Львів : ЛьвДУВС, 2018. С. 139–143.
5. ЮНЕСКО : вебсайт. URL: <https://ru.unesco.org/>.
6. Brammer S., Clark T. COVID-19 and management education: reflections on challenges, opportunities, and potential futures. *British Journal of Management*. 2020. Vol. 31. P. 453–456.

REFERENCES

1. Orhanizatsiia Obiednanykh Natsii (2020): [The United Nations] veb-sait. URL: <https://www.un.org/ru>. [in Ukrainian].
2. Pro osvitu (2017): [On education: Law of Ukraine] Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
3. Reforma osvity v Ukraini (2020) [Education reform in Ukraine] *Informatsiino-analitychne zabezpechenia*: zbirnyk tez dopovidei II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (naukove elektronne vydannia), 15 zhovtnia 2020 r. Kyiv: DNU «Instytut osvithoi analityky», 340 s. [in Ukrainian].
4. Svatiuk O.R., Myronov Yu.B., Myronova M.I. (2018) [Features introduction are distance learning in the educational process. Problems applications are information technologies by law enforcement agencies of Ukraine and institutions of higher education with specific learning conditions]. *Osoblyvosti vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia v osvithii protses. Problemy zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii pravookhoronnymy strukturamy Ukrainy ta zakladamy vyshchoi osvity zi spetsyfichnymy umovamy navchannia* : zb. nauk. st. Lviv: LvDUVS, S. 139–143. [in Ukrainian].
5. IuNESKO (2019) [UNESCO]: veb-sait. URL: <https://ru.unesco.org/>. [in Ukrainian].
6. Brammer S., Clark T. (2020) [COVID-19 and management education: reflections on challenges, opportunities, and potential futures] COVID-19 and management education: reflections on challenges, opportunities, and potential futures. *British Journal of Management*. Vol. 31. R. 453-456. [in English].

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Яновська Л. Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії та методології науки
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0003-3275-0730
larisayanovskaya@ukr.net*

Яновський А. О.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0002-9893-9475
anatol_16@ukr.net*

Ключові слова:

*компетентність,
компетенція, аксіологічна
компетентність, освітній
процес, педагогічні умови,
педагогічна практика.*

Статтю присвячено одній з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів історії – компетентнісному підходу в освітньому процесі. Учитель історії має не лише збагачувати учнів історичними знаннями, а насамперед допомагати їм орієнтуватися у соціальному й культурному просторі, формувати в учнів національну самосвідомість, сприяти цілісному сприйняттю світу. Задля реалізації означених цілей в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти вчитель історії має бути готовим до цього. Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя історії має базуватися на формуванні у нього ціннісних (аксіологічних) орієнтацій, здатності критично мислити, приймати ефективні рішення у складних життєвих і педагогічних ситуаціях. Доведено, що підготовка майбутніх учителів історії до формування в учнів аксіологічної компетентності сприяє підготовці їх до творчої діяльності через парадигму гуманістичної освіти та виховання. У процесі творчої діяльності відбувається створення нових ціннісних понять, які залежать від економічних, політичних, соціальних відносин у суспільстві. У статті, зокрема, розкривається сутність таких понять, як компетентність, компетенція, професійна компетентність, предметні компетентності (історичні), аксіологічна компетентність, педагогічна практика. У дослідженні виділено підходи в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти, що сприяли ефективній підготовці майбутніх учителів історії до формування в учнів аксіологічної компетентності (діяльнісний, цілісний та ціннісний (аксіологічний)). Діяльнісний підхід сприяв підготовці до формування історичних компетентностей та застосування їх у практичній діяльності, стимулював особистість до самоосвіти та інтеграцію у професійну діяльність під час проходження педагогічної практики. Застосування цілісного підходу сприяло впровадженню в освітній процес ЗВО цілісної структури теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів історії. Ціннісний (аксіологічний) підхід був спрямований на особистісно орієнтоване навчання, створення психологічно сприятливих умов в освітньому процесі, спрямованих на ціннісні (аксіологічні) орієнтації особистості.

Нами визначено педагогічні умови в підготовці майбутніх учителів до формування в учнів аксіологічної компетентності, а саме: 1) активне впровадження на заняттях у ЗВО моделювання педагогічної діяльності, педагогічних тренінгів; 2) упровадження в календарний план педагогічної практики завдань, спрямованих на формування в учнів аксіологічної компетентності; 3) мотивація майбутніх учителів історії до самоосвіти та самовдосконалення. Нами доведено, що саме застосування визначених педагогічних умов сприятиме ефективній підготовці майбутніх учителів історії до формування в учнів аксіологічної компетентності.

PREPARATION OF FUTURE HISTORY TEACHERS FOR THE FORMATION OF AXIOLOGICAL COMPETENCE IN STUDENTS

Yanovska L. H.

*Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of History and Methodology of Science
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
Staroportofrankovskaya str., 26, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3275-0730
larisayanovskaya@ukr.net*

Yanovskyi A. O.

*Candidate of Pedagogical Science,
Associate Professor at the Department of Applied Mathematics and Informatics
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
Staroportofrankovskaya str., 26, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9893-9475
anatol_16@ukr.net*

Key words: *competence, competence, axiological competence, educational process, pedagogical conditions, pedagogical practice.*

The article is devoted to one of the urgent problems of training future history teachers - the competence approach in the educational process. The history teacher should not only enrich students with historical knowledge, but, above all, help them navigate in the social and cultural space, form students' national identity, promote a holistic perception of the world. In order to achieve these goals in the educational process of general secondary education, a history teacher must be prepared for this. Thus, the professional training of a future history teacher should be based on the formation of his value (axiological) orientations, the ability to think critically, to make effective decisions in difficult life and pedagogical situations. It is proved that the preparation of future history teachers for the formation of students' axiological competence helps to prepare them for creative activity through the paradigm of humanistic education and upbringing. In the process of creative activity there is a creation of new value concepts that depend on economic, political, social relations in society. The article, in particular, reveals the essence of such concepts as competence, competence, professional competence, subject competences (historical), axiological competence, pedagogical practice. The study highlights the approaches in the educational process of pedagogical institutions of higher education, which contributed to the effective preparation of future history teachers for the formation of students' axiological competence (activity, holistic and value (axiological)). The activity approach contributed to the preparation for the formation of historical competencies and their application in practice, stimulated the individual to self-education and integration into professional

activities during pedagogical practice. The application of a holistic approach provided an opportunity to apply a holistic structure of theoretical and practical training of future history teachers in the educational process of ZVO. The value (axiological) approach was aimed at personality-oriented learning, the creation of psychologically favorable conditions in the educational process aimed at value (axiological) orientations of the individual.

We have determined the pedagogical conditions in the preparation of future teachers for the formation of students' axiological competence, namely: 2) introduction into the calendar plan of pedagogical practice of the tasks directed on formation at pupils of axiological competence; 3) motivation of future history teachers to self-education and self-improvement. We have proved that the application of certain pedagogical conditions will contribute to the effective preparation of future history teachers for the formation of students' axiological competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Основним підходом у міжнародній системі освіти в ході підготовки фахівців є компетентністний підхід. В Україні, яка інтегрується в європейський освітній простір, упровадження компетентнісного підходу в освітній процес ЗВО є нагальною потребою. Сучасному вчителю історії пред'являються професійні вимоги, до яких його неможливо підготувати лише через знання змісту історії як предмету та традиційної методики викладання. Готовність до професійної діяльності вчителя історії в рамках сьогодення передбачає сформованість професійно значущих якостей особистості, мотивів та потреби в професійному зростанні та саморозвитку. Компетентністний підхід нині передбачає такий напрям у професійній підготовці вчителя історії. Сьогодні в системі підготовки майбутніх учителів історії головним завданням є підготовка мислячої особистості, яка здатна взаємодіяти в полікультурному середовищі, поважає загальнолюдські цінності через визначення ціннісної оцінки історичних подій та сформованих умінь оціночних суджень. Реалізації цього завдання в освітньому процесі сприяє формування у майбутніх учителів історії аксіологічної компетентності. Аксіологічний підхід у процесі їх підготовки спрямований на виховання у здобувачів національних, загальнолюдських, морально-етичних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з означеної теми дослідження, можна зробити висновок, що компетентністний підхід в освітньому просторі розглядали В. Луговий [5], В. Гриньова [3], М. Головань [2], І. Зязюн [4], А. Хуторський, С. Раков, О. Авраменко, Л. Лутченко, П. Сікорський та ін.

Дослідженням професійної компетентності займалися В. Веснін, В. Гриньова, В. Дьомін, І. Зимня, С. Іванова, В. Лозовецька, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Пометун, В. Свистун, Н. Сергієнко, В. Ягупов та ін.

Науковці І. Драч, М. Левківський, Л. Карпова, Н. Сергієнко, Т. Ціпан, Л. Хоружа, та ін. у своїх дослідженнях конкретизували професійну компетентність учителя.

Запровадження компетентнісного підходу до навчання історії розкриваються у дослідженнях В. Власова, О. Локшиної, Т. Мацейків, П. Мороза, А. Приходько, О. Пометун та ін.

З огляду на аналіз останніх досліджень і публікацій, ми бачимо, що існує багато досліджень щодо визначення загального поняття «компетентність», «професійна компетентність», але підготовкою майбутніх учителів історії до формування в учнів аксіологічної компетентності займалися небагато науковців. На нашу думку, це питання є актуальним, тому **метою статті** є дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів історії до формування в учнів аксіологічної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Підготовка вчителя історії у ЗВО потребує формування комплексу компетентностей, що допоможе здобувачам вищої освіти застосовувати набуті знання, вміння та навички у професійній діяльності й у життєвих ситуаціях. Компетентністний підхід в освітньому просторі закладу вищої освіти передбачає спрямованість освітнього процесу на формування у майбутнього фахівця сукупності фахових компетентностей, визначених в освітньо-професійних програмах. Із наукових досліджень можна зробити висновок, що професійна компетентність учителя історії – це інтегративна якість особистості, яка визначає її здатність до комунікативної творчої реалізації професійних знань учителя історії, до вирішення типових і нетипових завдань у процесі освітньо-виховної діяльності, здатність до аналітичного мислення, готовність до постійного самовдосконалення через самоосвіту впродовж усього періоду професійної діяльності.

Але майбутній учитель історії має бути підготовлений і до формування в учнів історичних компетентностей, визначених МОН. Навчаль-

ною програмою з історії (всесвітньої та історії України) визначено предметні (історичні) компетентності до яких належать: хронологічні (уміння орієнтуватися в історичному часі, встановлювати близькі та далекі причинно-наслідкові зв'язки, розглядати суспільні явища в конкретно-історичних умовах, виявляти зміни і тяглість життя людства), просторові (уміння орієнтуватися в історичному просторі та знаходити взаємозалежність у розвитку суспільства, господарства, культури і природного довкілля), інформаційні (уміння працювати з джерелами історичної інформації, інтерпретувати зміст джерела, визначати їх надійність, виявляти і критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел), логічні (уміння визначати і застосовувати теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій та явищ, ставити запитання та шукати відповіді, розуміти множинність трактувань минулого та зіставляти різні його інтерпретації), аксіологічні (уміння формулювати оцінку історичних подій та історичних постатей, суголосну до цінностей та уявлень відповідного часу чи відповідної групи людей, осмислювати зв'язки між історією і сучасним життям). Майбутній учитель історії має бути підготовлений до формування всіх вищезазначених компетентностей в учнів у процесі освітньої діяльності.

У сучасній школі на уроках історії вчитель має орієнтуватися не лише на засвоєння учнями історичних фактів, понять, дат, імен історичних діячів, а й має формувати в учнів критичне мислення, вміння творчо підходити до розв'язання історичних проблем, уміння застосовувати історичні знання у практичній діяльності, у життєвих ситуаціях. Історична освіта є унікальною тому, що формує мислення особистості і через знання історії людства дає змогу орієнтуватися в сучасних соціально-політичних процесах.

Багато науковців виокремлюють мотиваційно-ціннісний компонент (аксіологічний), що дає можливість особистості створити своє ціннісне ставлення до світу в цілому, до суспільства, до себе як частини світу і суспільства, до інших людей незалежно від їхньої расової, національної, релігійної приналежності, адже цінність – це основна установка щодо соціальної поведінки людини. Тому в нашому дослідженні ми зупинимося на аксіологічній компетентності, що базується на ціннісних переконаннях (аксіологія – це наука про цінність).

К. Баханов визначив аксіологічну компетентність як уміння давати моральну оцінку людей у певній історичній ситуації [1]. О. Пометун доводить, що аксіологічна компетентність – це вміння формулювати версії та оцінки історичного розвитку та руху [7]. Г. Фрейман розкриває суть змі-

сту аксіологічної компетентності: вміння порівнювати, пояснювати, узагальнювати, критично оцінювати факти та діяльність людей, опираючись на здобуті знання, власну систему цінностей, із позиції загальнолюдських й національних цінностей; уміння виявляти протиріччя в позиціях, різні інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб та їхню роль в історичному процесі, тенденції й напрями історичного розвитку; вміння оцінювати різні версії й думки про минулі історичні події, визначаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними [8]. А. Федчиняк у своїх дослідженнях виводить структурні компоненти аксіологічної компетентності (аксіологічні знання, уміння та цінності) [9].

Виходячи з аналізу наукових робіт, ми можемо зробити висновок, що аксіологічна компетентність, сформована у майбутніх учителів історії, – це система особистих моральних цінностей, що базується на вмінні аналізувати, синтезувати, критично оцінювати історичні факти, події, історичних діячів тощо.

Ми вважаємо, що освітній процес у ЗВО під час підготовки майбутніх учителів історії має базуватися на діяльнісному, цілісному, ціннісному (аксіологічному) підходах. Діяльнісний підхід допомагає визначити найбільш важливі види діяльності здобувачів вищої освіти, що будуть стимулювати його професійне становлення з огляду на зміст теоретичних курсів та педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти задля формування в учнів аксіологічної компетентності.

Цілісний підхід в освітньому процесі дає можливість оволодіти теоретичними знаннями педагогічної діяльності на основі історичних та методичних знань, особистісних якостей здобувачів, педагогічного досвіду, отриманого під час проходження педагогічної практики та знань, умінь отриманих у процесі самоосвіти.

Ціннісний (аксіологічний) підхід до вивчення історичних фактів, подій, явищ спрямований на з'ясування їх значення для суспільства та людини. Цей підхід тісно пов'язаний із формуванням у майбутніх учителів історії вміннь критичного мислення, критичного оцінювання фактів, подій, сприйняття інформації задля визначення їх важливості, цінності, значення, що допоможе приймати правильні рішення у повсякденному житті та професійній діяльності.

Для ефективної підготовки майбутніх учителів історії до формування в учнів аксіологічної компетентності на основі визначених підходів в освітньому процесі ми запропонували такі педагогічні умови: 1) активне впровадження на заняттях у ЗВО моделювання педагогічної діяльності, педагогічних тренінгів; 2) упровадження в календарний план педагогічної практики завдань, спря-

мованих на формування в учнів аксіологічної компетентності; 3) мотивація майбутніх учителів історії до самоосвіти та самовдосконалення.

Перша педагогічна умова була спрямована на підготовку майбутніх учителів історії до формування в учнів аксіологічної компетентності, забезпечення активної комунікативності студентів, осмислення теоретичних знань з історії, методики викладання, педагогіки, вікової психології в процесі програвання педагогічних ситуацій. Для підготовки майбутніх учителів історії до формування в учнів саме аксіологічної компетентності ми впроваджували на семінарських заняттях дискусійні методи навчання. Тематика охоплювала широке коло дискусійних питань з історії України, всесвітньої історії, методики викладання, сучасної педагогіки та психології. Ми добирали завдання, які залучали здобувачів освіти до активної участі в освітньому процесі, формували вміння вступати в комунікацію, доводити свою позицію щодо історичного факту, події, явища, історичного діяча тощо.

Але в умовах теоретичної підготовки у ЗВО важко пов'язати отримані знання й уміння з практичною діяльністю у закладах загальної середньої освіти. Відсутність такого зв'язку не дає змоги підняти рівень підготовки до формування в учнів аксіологічної компетентності. Тому другою педагогічною умовою у формуванні аксіологічної компетентності ми визначили впровадження в календарний план педагогічної практики завдань, спрямованих на формування в учнів аксіологічної компетентності. Кожен здобувач за період проходження практики має підготувати і провести не менше двох уроків-диспутів з історії України та всесвітньої історії, проаналізувати ці уроки на предмет сформованих цінностей в учнів у рамках вивчення теми, етичних принципів щодо ведення дискусії, уміння адаптувати свою поведінку до прийнятих норм, уміння вступати в комунікацію тощо.

Третя педагогічна умова мотивації здобувачів до самоосвіти передбачала визначення напрямів індивідуальних завдань для подальшої самоосвіти здобувачів із питань особистісної спрямованості у формуванні компетентностей у цілому й аксіологічної компетентності зокрема. Студенти разом із викладачем ще в період аудиторних занять вивчення курсу «Теорія та методика викладання історії» визначали індивідуальні завдання для самостійної роботи (аутогенні тренування, тренінги для покращення спілкування в групі, зняття напруги під час публічного виступу, уміння терпляче вислуховувати опонента під час диспуту тощо). Такі індивідуальні завдання ставали для здобувачів психологічним двигуном саморозвитку тому, що така робота є значущою і вмотивованою.

Цілісність і системність педагогічних умов передбачала виконання студентами завдань як у період аудиторних занять у ЗВО у вигляді моделювання педагогічних ситуацій на семінарських заняттях, так і в умовах проходження ними педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти. А вмотивована самоосвіта перетворювала весь навчальний процес здобувачів в індивідуально-творчий.

Висновки. Залучення майбутніх учителів історії до запропонованих видів професійної діяльності спочатку в закладах вищої освіти на семінарських заняттях (моделювання педагогічних ситуацій, педагогічні тренінги), а потім застосування цих самих видів професійної діяльності під час проходження ними педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти в комплексі готували майбутніх учителів історії до формування в учнів аксіологічної компетентності. У подальшому ми вбачаємо нашу роботу в дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів історії до формування в учнів хронологічних і просторових компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К.О. Професійний довідник вчителя історії. Харків : Основа, 2012. 239 с.
2. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8(18). С. 224–234. URL: <http://pandia.ru/text/79/473/9989.php>.
3. Гриньова В.М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
5. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Київ, 2009. С. 8–13.
6. Навчальна програма з історії України, всесвітньої історії.
7. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
8. Фрейман Г. Формування аксіологічної компетентності на уроках історії України в 11-му класі. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 13–14.
9. Федчиняк А.О. Структура аксіологічної компетентності в шкільній історичній освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 1. С. 191–197.

REFERENCES

1. Bakhanov K.O. (2012) Profesiinyi dovidnyk vchytelia istorii [Professional history teacher's guide]. Kharkiv: Vyd. hrupa "Osnova" [in Ukrainian].
2. Holovan M.S. (2011) Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competence and competence: a comparative analysis of concepts]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologiiic – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. Scientific journal*, 8(18), 224-234. URL: <http://pandia.ru/text/79/473/9989.php> [in Ukrainian].
3. Hrynova V.M. (2014) Pro spivvidnoshennia poniat «profesionalizm», «profesiina kultura», «profesiina kompetentnist», «profesiina pidhotovka» [On the relationship between the concepts of "professionalism", "professional culture", "professional competence", "professional training"]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 45, 74-84 [in Ukrainian].
4. Ziazium I.A. (2008) Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action] : monohrafiia. Cherkasy: «ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho» [in Ukrainian].
5. Luhovyi V.I. (2009) Kompetentnosti ta kompetensii: poniattievo-terminolohichniy dyskurs [Competences and competencies: conceptual and terminological discourse]. *Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii – Higher school pedagogy: methodology, theory, technologies*, 8-13. Kyiv [in Ukrainian].
6. Navchalna prohrama z istorii Ukrainy, vsesvitnoi istorii [Curriculum on the history of Ukraine, world history]. [in Ukrainian].
7. Pometun O.I., Freiman H.O. (2006) Metodyka navchannia istorii v shkoli [Methods of teaching history at school]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
8. Freiman H. (2007) Formuvannia aksiolohichnoi kompetentnosti na urokakh istorii Ukrainy v 11 klasi [Formation of axiological competence in the lessons of Ukrainian history in the 11th grade]. *Istoriia v shkolakh Ukrainy – History in schools of Ukraine*, 6, 13-14 [in Ukrainian].
9. Fedchyniak A.O. (2013) Struktura aksiolohichnoi kompetentnosti v shkilnii istorychnii osviti [The structure of axiological competence in school history education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1, 191-197 [in Ukrainian].

РОЗДІЛ V. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 614.2:364.26

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-40>

ПРАВОВІ ОСНОВИ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Гончаренко О. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-5866-6839
golowko.elena@gmail.com*

Іонова І. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, Суми, Україна
orcid.org/0000-0001-9284-9308
ira_ionova@ukr.net*

Полянничко А. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, Суми, Україна
orcid.org/0000-0003-3729-3452
polianychko@yandex.ua*

Ключові слова: сфера охорони здоров'я, медико-соціальна робота, медичне законодавство, право на здоров'я, здоровий спосіб життя.

У статті висвітлено суспільне значення медико-соціальної роботи, яка на сучасному етапі є невід'ємним компонентом сфери охорони здоров'я. Розкрито і охарактеризовано роль і значення здоров'я для людини, яке сьогодні набуло великого значення і викликало необхідність визнання на міжнародному рівні здоров'я як основного права кожної людини, а досягнення кожної держави у сфері охорони здоров'я є цінністю для всіх. Реалізація цього права – найважливіше соціальне завдання, для виконання якого необхідні зусилля не лише системи охорони здоров'я, а й інших соціальних та економічних секторів суспільства.

Авторами проаналізовано медико-соціальні аспекти здоров'я у законодавстві України. Доведено, що основним джерелом права у сфері охорони здоров'я України є законодавство як система взаємоузгоджених законодавчих і підзаконних нормативно-правових актів у зазначеній сфері, які регулюють публічні і приватні відносини у сфері охорони здоров'я. Проаналізовано вітчизняні законодавчо-нормативні документи, які становлять правову основу медико-соціальної роботи: Конституцію України, Основи законодавства України про охорону здоров'я, спеціальні закони в окремих сферах медичної діяльності (донорство, психічна допомога, окремі інфекційні захворювання та ін.), галузеві кодекси, які

містять загальні норми, що застосовуються в медичній сфері (Цивільний і Кримінальний кодекси, Кодекс про адміністративні правопорушення, Кодекс законів про працю та ін.), акти центральних і місцевих органів державної виконавчої влади (укази і розпорядження Президента України, постанови і розпорядження Кабінету Міністрів України, накази і розпорядження МОЗ України, нормативно-правові акти інших органів влади) тощо.

У роботі встановлено, що, за висновками експертів, вітчизняна нормативно-правова база сфери охорони здоров'я має бути доопрацьованою, щоб відображати реалії та практичні можливості для поліпшення ситуації у сфері охорони здоров'я з урахуванням справедливого (тобто однакового для всіх) гарантованого рівня медичної допомоги.

LEGAL BASIS OF MEDICAL AND SOCIAL WORK

Honcharenko O. V.

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Sociology-Cultural Activities

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Romenska str., 87, Sumy, Ukraine

orcid.org/0000-0002-5866-6839

golowko.elena@gmail.com

Ionova I. M.

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Sociology-Cultural Activities

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Romenska str., 87, Sumy, Ukraine

orcid.org/0000-0001-9284-9308

ira_ionova@ukr.net

Polianychko A. O.

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Social Work and Management of Sociology-Cultural Activities

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Romenska str., 87, Sumy, Ukraine

orcid.org/0000-0003-3729-3452

polianychko@yandex.ua

Key words: *health care, medical and social work, medical legislation, right to health, healthy lifestyle.*

У статті висвітлено суспільне значення медико-соціальної роботи, яка на сучасному етапі є невід'ємним компонентом сфери охорони здоров'я. Розкрито і охарактеризовано роль і значення здоров'я для людини, яке сьогодні набуло великого значення і викликало необхідність визнання на міжнародному рівні здоров'я як основного права кожної людини, а досягнення кожної держави у сфері охорони здоров'я є цінністю для всіх. Реалізація цього права – найважливіше соціальне завдання, для виконання якого необхідні зусилля не лише системи охорони здоров'я, а й інших соціальних та економічних секторів суспільства.

The authors highlight the social significance of medical and social work because it is an integral part of health care at the present phase. The public interest and the role of human health is revealed and characterized, which has become extremely important today and necessitated the recognition at the international level of health as a fundamental right of every human being. The achievements of each state in health care are the value for all people. The realization of this right is a crucial social task, so requires the efforts not only of the health care system, but also of other social and economic sectors of society.

The authors analysed the medical and social aspects of health in the legislation of Ukraine. This article proves that the main source of law in the field of health care in Ukraine is the legislation as a system of mutually agreed laws and regulations in this area, which regulate public and private relations in the field of health care. The authors analyzed domestic legislative and regulatory documents that form the legal basis of medical and social work: the Constitution of Ukraine, the Fundamentals of Ukrainian legislation on health care, special laws in certain areas of medical activity (donation, mental health, certain infectious diseases and others), sectoral codes that contain general rules applicable in the medical field (Civil and Criminal Codes, Code of Administrative Offenses, Labor Code, etc.), acts of central and local executive bodies, decrees and orders of the President of Ukraine, resolutions and orders of the Cabinet Ministers of Ukraine, orders and directives of the Ministry of Health of Ukraine, regulations of other authorities), etc.

This article finds that, according to experts, the domestic legal and regulatory framework for health care should be refined to reflect the realities and practical possibilities for improving the health care situation, taking into account a fair (i.e. equal for all) level of guaranteed health care.

Постановка проблеми. Сьогодні питання здоров'я людини перестали бути турботою лише лікарів і медичних закладів. Нині до процесу попередження і подолання захворювань активно долучаються фахівці соціальної сфери, а до наукового обігу вже міцно увійшли такі терміни, як «медико-соціальна допомога», «медико-соціальна робота», «соціальна робота у сфері охорони здоров'я» тощо. Реалії сьогодення підтверджують, що становлення соціальної роботи у сфері охорони здоров'я зумовлене погіршенням здоров'я населення і посиленням медико-соціальних проблем у суспільстві, які необхідно розв'язувати на якісно новому професійному рівні.

Нині сфера охорони здоров'я виступає одним із найпотужніших секторів професійної самореалізації соціальних працівників. Будучи професією прикладного характеру, соціальна робота за головну мету визначає турботу про благополуччя особистості, сім'ї, спільноти, суспільства тощо. Відповідно, соціальну роботу розглядають як особистісну службу допомоги людям, до фахівців якої сучасне суспільство висуває особливі вимоги, зумовлюючи, таким чином, характер професійної спрямованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати здійсненого аналізу наукових джерел свідчать, що досліджувана проблема є предметом вивчення природничих і суспільних наук (біоло-

гії, медицини, соціології, психології, філософії та ін.), представники яких підкреслюють вагому роль соціального аспекту здоров'я людини, пов'язаного із суспільством, елементами його структури і безліччю відносин. Так, соціальні основи медицини висвітлюють Ю. Вороненко, І. Лук'янова, О. Мартиненко, І. Маруненко, О. Тимчик, Ю. Шуригіна та ін.; медико-соціальний складник у роботі соціальних працівників досліджують Є. Грищенкова, Д. Данко, М. Кандиба, Л. Клос, В. Поліщук, В. Тименко, Л. Тюптя, І. Іванова, Є. Холостова та ін.; законодавче забезпечення системи охорони здоров'я вивчають І. Зима, Р. Майданник, В. Москаленко зі співавторами, Т. Попченко та ін.

Виділення не вирішених частин загальної проблеми. Водночас варто констатувати, що, незважаючи на соціальну затребуваність і практичну спрямованість, в Україні діяльність соціальних працівників у медичних закладах є ще рідкісним явищем, що зумовлює об'єктивну потребу у вивченні питань медико-соціальної роботи та її правового забезпечення.

Метою статті є висвітлення правових основ здійснення соціальними працівниками медико-соціальної роботи у сфері охорони здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Держава розглядає здоров'я населення як одну з найбільших цінностей, яке являє собою необхідний компонент

розвитку та соціально-економічного процвітання України. За визначенням ВООЗ, здоров'я – це стан повного фізичного, душевного й соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів [3].

Роль і значення здоров'я для людини набуло такого великого значення, що викликало визнання на міжнародному рівні здоров'я як основного права людини. У Статуті ВООЗ зазначено, що володіння найвищим досяжним рівнем здоров'я є сьогодні одним із базових прав кожної людини незалежно від її раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак, а досягнення кожної держави у сфері поліпшення та охорони здоров'я є цінністю для всіх [2].

Право на здоров'я набуло характеру одного з найважливіших політичних, соціальних та економічних положень у сучасному світі. Реалізація цього права і досягнення, можливо, ще вищого рівня здоров'я – найважливіше соціальне завдання, для виконання якого необхідні зусилля не лише системи охорони здоров'я, а й інших секторів суспільства. Відповідно, створення оптимальних умов для реалізації потенціалу кожного громадянина і досягнення адекватних стандартів якості життя та благополуччя населення є одними з основних завдань нашої держави та її соціальної політики, зокрема у сфері охорони здоров'я.

Основним джерелом права у сфері охорони здоров'я України є законодавство як система взаємоузгоджених законодавчих і підзаконних нормативно-правових актів. У науковій літературі ця частина національного законодавства отримала назву медичного законодавства, або медичного права. Медичне право – це система нормативно-правових актів, що є комплексною галуззю законодавства, норми якої регулюють публічні і приватні відносини у сфері охорони здоров'я [6, с. 64].

За визначенням вітчизняних науковців (Ю. Вороненко, З. Гладун, Р. Майданик та ін.), українське медичне законодавство складається з п'яти груп (або рівнів) нормативно-правових актів: 1) Конституції України; 2) Основ законодавства України про охорону здоров'я як основного спеціального закону у цій сфері; 3) спеціальних законів в окремих сферах медичної діяльності (донорство, психічна допомога, окремі інфекційні захворювання тощо); 4) галузевих кодексів, які містять загальні норми, що застосовуються у медичній сфері (Цивільний і Кримінальний кодекси, Кодекс про адміністративні правопорушення, Кодекс законів про працю тощо); 5) актів центральних і місцевих органів державної виконавчої влади (укази та розпорядження Президента України, постанови і розпорядження Кабінету Міністрів

України, накази і розпорядження МОЗ України, нормативно-правові акти інших органів влади) [1, с. 5]. Розглянемо основні положення перелічених вище нормативно-правових документів.

Уважаємо за потрібне розпочати з Конституції України, якою, зокрема, охороняються права громадян у сфері охорони здоров'я. Так, у ст. 3 першого розділу зазначено, що людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визначаються в державі найвищою соціальною цінністю; ст. 49 гарантує кожному громадянину право на охорону здоров'я, медичну допомогу і медичне страхування. Отже, на конституційному рівні передбачено гарантію цього права, що полягає у безоплатному наданні медичної допомоги державними і комунальними закладами охорони здоров'я. Відповідно, права і свободи людини у сфері охорони здоров'я та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави у даному напрямі. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність, а утвердження та забезпечення прав і свобод людини є її головним обов'язком.

Наступним законодавчим актом у досліджуваній сфері є Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я». На думку І. Зими, за довгий термін існування документу було прийнято значну кількість поправок і доповнень до нього, які значною мірою трансформували та осучаснили його сутність. Зокрема, суттєвими стали зміни, прийняті у 2017 р. під час підготовки до втілення основних механізмів медичної реформи [4, с. 110].

Аналіз даного документу дає можливість стверджувати, що українське суспільство і держава відповідальні перед сучасним та майбутнім поколіннями за рівень здоров'я і збереження генофонду народу України, мають забезпечувати пріоритетність охорони здоров'я в діяльності держави, поліпшувати умови праці, навчання, побуту і відпочинку населення, розв'язувати екологічні проблеми, вдосконалювати медичну допомогу і запроваджувати здоровий спосіб життя. «Основи...» висвітлюють загальні положення вітчизняної сфери охорони здоров'я (основні поняття і терміни, принципи та ін.), визначають правові основи організації охорони здоров'я (права та обов'язки громадян у даній галузі, а також їх обмеження; гарантії права на охорону здоров'я), розкривають позицію держави щодо забезпечення здорових і безпечних умов життя, лікувально-профілактичної допомоги і забезпечення громадян лікарськими засобами тощо [7].

Цивільно-правові засади регулювання прав людини у сфері охорони здоров'я визначені Цивільним кодексом України, норми якого визначають основні немайнові права людини у цій сфері: ст. 281 «Право на життя»; ст. 282 «Право

на усунення небезпеки, яка загрожує життю та здоров'ю»; ст. 283 «Право на охорону здоров'я»; ст. 284 «Право на медичну допомогу»; ст. 285 «Право на інформацію про стан свого здоров'я»; ст. 286 «Право на таємницю про стан здоров'я»; ст. 287 «Права фізичної особи, яка перебуває на стаціонарному лікуванні у закладі охорони здоров'я» [8]. Цивільно-правові засади регулювання права на медичне страхування окреслюють ст. 6 Закону України «Про страхування» і ст. ст. 4, 6, 7, 25, 26 «Основ законодавства про загальнообов'язкове державне соціальне страхування».

Кримінально-правова основа у сфері охорони здоров'я регулюється положеннями Кримінального кодексу України, які визначають склади злочинів проти життя і здоров'я особи, особистих прав громадянина, зокрема: ст. 139 «Ненадання допомоги хворому медичним працівником»; ст. 140 «Неналежне виконання професійних обов'язків медичним або фармацевтичним працівником»; ст. 145 «Незаконне розголошення лікарської таємниці»; ст. 184 «Порушення права на безоплатну медичну допомогу» [5].

Окремі напрями охорони здоров'я регулюють спеціальні закони. Так, питання донорства, психічної допомоги, окремих інфекційних і неінфекційних захворювань визначаються низкою нормативно-правових документів, покликаних регулювати оздоровчо-профілактичну діяльність, серед них: ЗУ «Про запобігання захворюванню на СНІД та соціальний захист населення» (1991 р.); ЗУ «Про фізичну культуру і спорт» (1993 р.); ЗУ «Про психіатричну допомогу» (2000 р.); ЗУ «Про захист населення від інфекційних хвороб» (2000 р.); ЗУ «Про протидію захворюванню на туберкульоз» (2001 р., нова редакція – 2012 р.); ЗУ «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть із ВІЛ» (2010 р.) та ін.

Пріоритетним напрямом медико-соціальної роботи у сфері охорони здоров'я є сприяння здоровому способу життя населення шляхом поширення наукових знань із питань охорони здоров'я, організації медичного, екологічного і фізичного виховання, ужиття заходів, спрямованих на підвищення гігієнічної культури населення, створення необхідних умов для заняття фізкультурою, спортом і туризмом, розвитку мережі лікарсько-фізкультурних закладів, профілакторіїв, баз відпочинку та інших оздоровчих закладів, боротьби зі шкідливими для здоров'я людини звичками, встановлення системи соціально-економічного стимулювання осіб, які ведуть здоровий спосіб життя. Відповідно до цього, в Україні проводиться державна політика обмеження куріння і вживання алкогольних напоїв (ЗУ «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо

обмеження споживання і продажу пива та слабоалкогольних напоїв», 2010 р.; ЗУ «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення окремих положень про обмеження місць куріння тютюнових виробів», 2013 р.). Реклама тютюнових виробів, алкогольних напоїв та інших товарів, шкідливих для здоров'я людини, здійснюється відповідно до ЗУ «Про рекламу» (1996 р.).

Питання експертизи, що стосується й сфери охорони здоров'я, регулює ЗУ «Про судову експертизу» (1994 р.), в якому визначено види медичної експертизи, висвітлено зміст і порядок їх організації та проведення. Гарантії щодо безпечних умов життєдіяльності надають ЗУ «Про охорону навколишнього природного середовища» (1991 р.), ЗУ «Про охорону атмосферного повітря» (1992 р.), ЗУ «Про якість та безпеку харчових продуктів і продовольчої сировини» (1997 р.), ЗУ «Про захист людини від впливу іонізуючого випромінювання» (1998 р.), ЗУ «Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення» (2002 р.) та ін.

Отже, можна стверджувати, що в Україні за роки незалежності створено законодавчу систему регулювання сфери управління охороною здоров'я і потужну нормативну базу, що підкріплює її та орієнтує на європейські і світові стандарти надання медичної допомоги й зміцнення здоров'я громадян. Проте, на думку фахівців (І. Зима, С. Істомин, Р. Майданик, В. Руснюк, Г. Слабкий та ін.), нормативно-правова база сфери охорони здоров'я не є досконалою і не відповідає сучасним умовам і можливостям. За їхніми висновками, відповідні законодавчі акти часто містять загальні і суперечливі норми, тому фахівці акцентують на необхідності пріоритетного прийняття законів (тобто відповідно до нагальних потреб населення, а не системи охорони здоров'я), які мають базуватися на об'єктивно існуючих у суспільстві реаліях, бути фактично виконуваними і не йти всупереч суспільній думці.

Окрім того, недосконалість нормативно-правової бази сфери охорони здоров'я експерти пов'язують із постійним недофінансуванням бюджетних витрат і відсутністю рівного доступу до якісної безоплатної медичної допомоги, що перетворило конституційну норму про право на охорону здоров'я, медичну допомогу і медичне страхування (ст. 49 Конституції) на загальну декларацію, а це продукує соціальну несправедливість. На думку експертів, усунення цієї прогалини вимагає закріплення на конституційному рівні моделі єдиного медичного простору відповідно до європейських стандартів у сфері охорони здоров'я. Відповідно, вітчизняна нормативно-правова база сфери охорони здоров'я має бути доопрацьованою і зміненою так, щоб відображати реалії і практичні можливості

для поліпшення ситуації у сфері охорони здоров'я з урахуванням справедливого (тобто однакового для всіх) гарантованого рівня медичної допомоги.

Висновки. Підсумовуючи, наголосимо, що визнання охорони здоров'я пріоритетним напрямом діяльності суспільства і держави є сьогодні одним із головних чинників виживання і розвитку

народу України. В Україні створено законодавчу систему регулювання сфери управління охороною здоров'я та потужну нормативну базу, що виступає правовою основою для медико-соціальної роботи, орієнтуючи соціальних працівників на європейські і світові стандарти надання медико-соціальної допомоги та зміцнення здоров'я громадян.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вороненко Ю.В., Прус Л.О., Чуйко А.П. Посібник із соціальної медицини та організації охорони здоров'я. Київ : Здоров'я, 2002. 358 с.
2. Европейская база данных «Здоровье для всех». URL: <https://www.euro.who.int/ru/data-and-evidence/databases/european-health-for-all-family-of-databases-hfa-db>.
3. Здоровье 2020 – основы европейской политики и стратегии для XXI века. ВОЗ, 2013. 232 с.
4. Зима І.Я. Аналіз законодавчого забезпечення державного управління трансформацією системи охорони здоров'я. *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. № 7. С. 108–113.
5. Кримінальний кодекс України від 05.04.2001 № 2341-III. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2341-14>.
6. Майданик Р. Законодавство України у сфері охорони здоров'я: система і систематизація. *Медичне право*. 2013. № 2(12). С. 63–74.
7. Основи законодавства України про охорону здоров'я : Закон України від 19 листопада 1992 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/>.
8. Цивільний кодекс України від 16.01.2003 № 435-IV. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/цивільний>.

REFERENCES

1. Voronenko Yu. V., Prus L. O., Chuiko A. P. Posibnyk iz sotsialnoi medytsyny ta orhanizatsii okhorony zdorovia [Manual of social medicine and health care organization]. Kyiv: Zdorovia, 2002. 358 s.
2. Evropeyskaya baza dannykh «Zdorove dlya vseh» [European Database “Health for All”]. URL: <https://www.euro.who.int/ru/data-and-evidence/databases/european-health-for-all-family-of-databases-hfa-db>.
3. Zdorove 2020 – osnovy evropeyskoy politiki i strategii dlya XXI veka [Health 2020 – the foundations of European policy and strategy for the 21st century.]. VOZ, 2013. 232 s.
4. Zyma I. Ya. Analiz zakonodavchoho zabezpechennia derzhavnoho upravlinnia transformatsiieiu systemy okhorony zdorovia [Analysis of the legislative support of public administration for the transformation of the health care system]. *Investytsii: praktyka ta dosvid*. 2019. № 7. S. 108–113.
5. Kryminalnyi kodeks Ukrainy vid 05.04.2001 № 2341-III [Criminal Code of Ukraine dated 05.04.2001 № 2341-III]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2341-14>.
6. Maidanyk R. Zakonodavstvo Ukrainy v sferi okhorony zdorovia: systema i systematyzatsiia [Legislation of Ukraine in the field of health care: system and systematization]. *Medychne pravo*. 2013. № 2(12). S. 63-74.
7. Osnovy zakonodavstva Ukrainy pro okhoronu zdorovia. Zakon Ukrainy vid 19 lystopada 1992 r. [Fundamentals of the legislation of Ukraine on health care. Law of Ukraine of November 19, 1992]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show>.
8. Tsyvilnyi kodeks Ukrainy vid 16.01.2003 № 435-IV [Civil Code of Ukraine of January 16, 2003 № 435-IV]. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/tsyvilnyi>.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Знобей О. В.

*викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-5295-7387
znobei@ukr.net*

Ключові слова: соціальна робота, компетентність, терпимість, емпатія, милосердя.

Професія соціального працівника передбачає втручання соціальної роботи у відносини людей із їхнім оточенням, що сприяє позитивним соціальним змінам, вирішенню проблем у відносинах між людьми, мобілізації їхнього особистісного потенціалу. Місія соціальної роботи полягає у тому, щоб кожна людина була в змозі реалізувати свій потенціал, вести повне, насичене життя, а також відвернути порушення соціальних відносин.

Через це ми вважаємо, що сучасному фахівцю у сфері соціальної роботи вкрай необхідно опанувати ідеї й техніку професійного спілкування на засадах розуміння та поваги гідності клієнта, терпимого ставлення до його поглядів, стилю мислення, характеру поведінки, дій.

Саме толерантність повинна стати тією професійно важливою якістю особистості соціального працівника, що в сучасних умовах загострення суспільних відносин та збільшення фактів насильства спроможна зумовити досягнення ним вершин професіоналізму. Набувши її, майбутній соціальний працівник зможе визначити оптимальну стратегію професійної поведінки, що дасть змогу підвищити ефективність соціальної роботи, уникаючи конфліктних ситуацій між різними категоріями клієнтів. Під толерантністю ми розуміємо одну з норм поведінки людини, яка набуває все більшого визнання у сучасному світі, що викликає певний інтерес до визначення сутності цього поняття, винайдення ефективних форм і методів виховання толерантної особистості.

Особлива актуальність проблеми професійного становлення соціального працівника як носія демократичних цінностей, формування у майбутнього фахівця толерантності як професійно важливої якості, що відображає активну соціальну позицію та психологічну готовність до налагодження позитивної взаємодії з людьми або групами іншого соціального, релігійного, національного середовища, інших поглядів, стилів мислення та поведінки, зумовили вибір теми наукової статті.

TOLERANCE AS A PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITY OF A SOCIAL WORKER

Znobey O. V.

*Lecturer at the Department of Social Work and Management Socio-cultural Activities
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*

Romenska str., 87, Sumy, Ukraine

orcid.org/0000-0002-5295-7387

znobei@ukr.net

Key words: *social work, competence, tolerance, empathy, mercy.*

The profession of social worker involves the intervention of social work in the relations of people with their environment, which contributes to positive social change, solving problems in relations between people, mobilizing their personal potential. The mission of social work is to ensure that everyone is able to realize their potential, lead a full, fulfilling life, as well as avert violations of social relations.

Because of this, we believe that a modern specialist in the field of social work is essential to master the ideas and techniques of professional communication on the basis of understanding and respect for the client's dignity, tolerance of his views, style of thinking, behavior, actions.

It is tolerance that should become the professionally important quality of a social worker's personality, which in modern conditions of aggravation of public relations and increase of the facts of violence can cause him to reach the heights of professionalism. Having acquired it, the future social worker will be able to determine the optimal strategy of professional behavior, which will increase the effectiveness of social work, avoiding conflict situations between different categories of clients. By tolerance we mean one of the norms of human behavior, which is gaining more and more recognition in the modern world, which arouses some interest in defining the essence of this concept, the invention of effective forms and methods of educating tolerant personality. The special urgency of the problem of professional development of social worker as a bearer of democratic values, the formation of the future specialist tolerance as a professionally important quality that reflects an active social position and psychological readiness to establish positive interaction with people or groups of other social, religious, national environment, other views, styles thinking and behavior, led to the choice of the topic of the scientific article.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашої держави і на планеті загалом спостерігається загострення різноманітних за змістом і масштабом геополітичних, міжнаціональних, етнічних, екологічних, релігійно-моральних протиріч. Про це відкрито говорять державні діячі, політики, соціологи, представники різних сфер життя і діяльності: економіки, бізнесу, освіти, мистецтва, науки та культури. Протиріччя проявляються у загальнопланетарному і міждержавному масштабах, а також на рівні інтересів різних груп людей із полярними поглядами, переконаннями, віруваннями. Тому постає необхідність глибокого осмислення шляхів досягнення злагоди та прийняття системи цінностей, в основі якої лежать такі поняття, як «консенсус», «компроміс», «толерантність», «не насилля», «співчуття», «розуміння», «емпатія» тощо.

На нашу думку, конгломератом гуманних суспільних відносин у країні може стати соціальний працівник, тому що однією з основних цілей і духовно-моральних основ соціальної роботи є формування толерантних відносин у соціумі. Але якщо ми хочемо підготувати висококваліфікованого професіонала у сфері соціальної роботи, то необхідно, крім набуття знань, сформувати в людини толерантне відношення до інших людей, високі моральні якості, без яких неможливо говорити про гідність особистості і професії. Толерантність є важливим компонентом професійної компетенції будь-якого працівника сфери «людина – людина», але у зв'язку з окресленою специфікою роботи соціального працівника вона повинна бути основою його професійної свідомості. Соціальний працівник у своїй роботі зобов'язаний дотримуватися «Декларації принципів

толерантності», що була прийнята Генеральною конференцією ЮНЕСКО 16 листопада 1995 р. [2], навіть якщо деякі категорії клієнтів не викликають симпатії фахівця, а їхні політичні, релігійні і національні особливості, поведінкові стереотипи і зовнішність виявляються незвичними.

Толерантність як професійно важливу якість фахівця, що виявляє свою сутність як здатність сприймати без агресії відмінні від його власних судження, стиль життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості людей, які його оточують у сфері освітнього простору і соціокультурного середовища, шляхом установа з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариськості, співпереживання та психологічного комфорту, розглядають такі вчені, як: В. Андрущенко, І. Бех, А. Богуш, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кравець, В. Кузь, В. Лозова, Ю. Мальований, І. Прокопенко, О. Савченко, О. Сухомлинська, Ю. Тодорцева, Н. Ярмаченко та ін.

Але, незважаючи на достатнє коло проведених досліджень толерантності як важливого компонента професійної компетенції працівника сфери «людина – людина», визначення місця толерантності в системі особистісно-професійних якостей соціального працівника потребує додаткового вивчення.

Метою статті є аналіз толерантності як особистісно-професійної якості соціального працівника.

Виклад основного матеріалу дослідження. На міжнародному рівні проблема формування толерантності (як у професійному, так і в загальнолюдському масштабі) була визнана у 1995 р. Генеральною Асамблеєю ООН. У рамках її розв'язання міжнародне співтовариство розпочало кампанію з мобілізації суспільної думки на забезпечення довгострокового впливу в усіх сферах, пов'язаних з освітою з питань толерантності. Серед важливих заходів цієї кампанії було проголошення 16 листопада Міжнародним днем толерантності, а також прийняття 28-ю сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО 16 листопада 1995 р. Декларації принципів толерантності [2].

У пункті 4.2. статті 4 Декларації наголошується, що «виховання в душі толерантності слід розглядати як невідкладне завдання; у зв'язку із цим необхідно сприяти розробленню навчальних методик для формування толерантності на систематичній і раціональній основі, розкриваючи культурні, соціальні, економічні, політичні та релігійні чинники нетерпимості, що призводять до насильства і відчуження. Політика і програми в галузі освіти повинні сприяти поліпшенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності та толерантності у спілкуванні як між окремими особами, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами та націями» [2].

В Етичному кодексі соціальних педагогів (соціальних працівників) України визначено етичні принципи і моральні позиції людини (клієнта), фахівця (соціального працівника й соціального педагога) та суспільства (різних інститутів соціуму) в процесі їх взаємодії під час задоволення соціальних потреб клієнта. Автори Кодексу з-поміж інших цінностей соціальної роботи виділяють людську гідність і толерантність. Соціальний працівник має визнавати цінність кожної людини та її право на реалізацію своїх здібностей, на гідні умови життя й добробут, на вільний вибір життєвої позиції з умовою, щоб права однієї людини не перешкоджали реалізації інтересів і прав інших людей або груп [3].

Зокрема, фахівці у сфері соціальної роботи зобов'язані: поважати основні права людини, вказані у Загальній декларації ООН з прав людини і в інших міжнародних угодах, заснованих на цій Декларації; демонструвати пошану і доброзичливе відношення до всіх людей та поважати переконання своїх клієнтів, їхні цінності, культуру, цілі, потреби, переваги, взаємини і зв'язки з іншими людьми; захищати і підтримувати їхню гідність, урахувати індивідуальність, інтереси і соціальні потреби своїх клієнтів на основі побудови толерантних відносин із ними; сприяти досягненню особистого добробуту і самостійності клієнтів, формувати та підтримувати в них шанобливе відношення до прав і свобод інших людей; поважати права своїх клієнтів в ухваленні рішень; гарантувати клієнтам безпосередню участь у процесі ухвалення рішень на основі надання повної інформації, що стосується конкретного клієнта в конкретній ситуації; гарантувати захист своїм клієнтам у цілях їхньої безпеки, а також безпеки їхнього соціального оточення [3].

У зв'язку із цим сучасний соціальний працівник як толерантна особистість повинен оволодіти новими професійними якостями з ознаками: впевненості в собі як у професіоналі через усвідомлення надійності своїх власних світоглядних і морально-етичних позицій у просторі соціальної роботи, що розгортає свою суть через діалог, опіку та співробітництво з клієнтами; відкритості, мобільності, соціальної активності й конкурентоздатності на ринку соціальних послуг за рахунок реалізації у сфері професійного спілкування рис контактності, доброзичливості, відсутності агресії й тривожності, терпіння, довіри, емоційної стабільності, високої емпатійності, поваги до іншої особистості; активного дослідника, діагноста, проєктувальника, організатора, диспетчера й ефективного менеджера навчально-пізнавального та культурно-дозвілєвого процесу.

Загалом у науковій літературі сформульований оптимальний набір особистісних якостей, необхідних соціальному працівнику та соціальному

педагогу в професійній діяльності, таких як: толерантність, відповідальність, принциповість, спостережливість, комунікабельність, коректність (тактовність), інтуїція, адекватність у самооцінці та оцінці інших, здатність до самоосвіти, оптимістичність, мобільність, гнучкість, гуманістична спрямованість особистості, співчуття до проблем інших людей [8, с. 11].

Також визначеними є психологічні «протипоказання» до соціальної роботи: відсутність інтересу до інших людей (егоїзм), запальність, різкість суджень, категоричність, незібраність, невміння вести діалог з опонентом, конфліктність, агресивність, невміння сприймати чужу точку зору (інтолерантність) [7, с. 16].

Ми згодні з ученими, які вважають професійно важливими якостями соціального працівника властивості особистості, які дають змогу з найбільшим ефектом і результативністю вирішувати основні завдання соціальної роботи. Серед них найважливішими, на думку фахівців у цій сфері [5; 6], є такі:

1. Професійна компетентність, визначувана не просто як сума знань, необхідних для надання професійної допомоги і послуг окремим особам, групам, організаціям або спілкам, а як певний рівень професіоналізму, невіддільний від сукупності особистісних властивостей і психологічних характеристик, які накладають неповторний відбиток на «професійний почерк», професійний стиль спеціаліста.

2. Типологічний підхід до вирішення професійних завдань на рівні професійного автоматизму під час аналізу конкретної ситуації, вирішення проблем клієнта, захисту його інтересів та інших відповідних способів взаємодії з людьми, які шукають допомоги і потребують її.

3. Міцність засвоєння професійних цінностей, таких як гуманність, справедливість, самовизначення, конфіденційність, антидискримінація, респектабельність, безкорисність і чесність у професійній діяльності.

4. Свідоме і розумне використання власних особистісних якостей і диференційоване застосування навичок спілкування у професійних цілях.

5. Відповідальність та самодисципліна, визнання і прийняття того факту, що професіонал може бути не зрозумілим іншими спеціалістами і йому у зв'язку із цим доведеться відстоювати свою позицію на користь клієнта на різних рівнях та в різних професійних і життєвих ситуаціях.

6. Глибока і щира зацікавленість у вирішенні проблем клієнта і позитивних результатах роботи.

7. Наявність якостей особистості, які дають змогу викликати до себе прихильність різних людей, довіру, бажання співробітничати, допомагати і водночас не дозволяти собою маніпулювати, пригнічувати себе як особистість і спеціаліста.

Зокрема, І. Зімня вважає, що особистісні якості фахівця у сфері соціальної роботи повинні органічно поєднуватися з уміннями і навичками за пріоритету особового компоненту. До особового компоненту, на її думку, належать психологічні особливості особистості: екстравертність, комунікативні схильності, концентрація уваги, здатність до вольової регуляції поведінки, хороша пам'ять та комплекс гуманістичних рис характеру. Це, передусім, толерантність, емпатійність, доброта, щирість, делікатність, такт, спостережливість, вдумливість, безкомпромісність, мужність, оптимізм і почуття гумору [4, с. 86].

На думку В. Келасьєва, параметрами професійно важливих якостей, які формуються в процесі вузівської підготовки соціальних працівників, є:

I. Характеристики фізичного і психічного здоров'я (визначаються за наслідками профілактичних медичних оглядів).

II. Усвідомленість професійного вибору: інтерес до професії; мотивація в її опануванні та власному професійному вдосконаленні; альтруїзм; бажання допомагати людям; усвідомлення складності майбутньої професійної діяльності, важких і неприємних боків професії, низького рівня зарплати; готовність до незручностей, дискомфорту, стресів; адекватне знання змісту професійної діяльності.

III. Ціннісні орієнтації особистості: гуманізм, чесність, порядність, щирість, справедливість, милосердя.

IV. Психологічні особливості особистості, риси характеру: толерантність, емпатійність, наполегливість, цілеспрямованість, самодисципліна, сміливість, відповідальність, самоконтроль, оптимізм, великодушність, інтелектуальність, акуратність, співчутливість, незалежність, раціональність, ввічливість, ініціативність, старанність [5, с. 51–52].

V. Бочарова виділяє основні блоки професійно важливих якостей, яких повинні набути майбутні фахівці у сфері соціальної роботи під час навчання у вищому навчальному закладі: професійна обізнаність; ставлення до людей; морально-етичні якості; організаторсько-комунікативні здібності; нервово-психічна витривалість [1].

Як бачимо, науковці з-поміж інших професійно важливих якостей соціального працівника виділяють саме толерантність, наголошуючи на важливості формування зазначеної якості у вищому навчальному закладі освіти.

Для отримання відповіді на питання: «Яким повинен бути соціальний працівник?» ми опитали 20 студентів I курсу навчально-наукового інституту Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка спеціальності «Соціальна робота», які назвали декілька найбільш професійно важливих, з їхньої точки зору, якостей соціального працівника і відзначили, які якості необхідні, а які – недопустимі.

Серед найбільш професійно важливих якостей соціального працівника студенти відзначили:

а) доброту, любов до людей, людяність, відчуття співчуття і емпатію, терпіння і терпимість (толерантність) (53%);

б) високий професіоналізм, володіння знаннями з педагогіки, психології та ін. (29%);

в) комунікабельність (18%).

Також були названі такі якості, як: порядність (20%); чесність (18%); висока моральність (17,5%); відповідальність (16%); працездатність (15%); енергійність (14%); готовність до психологічного дискомфорту (12%); безумовне прийняття людини такою, якою вона є (11%); життєвий досвід і знання людини (10%); повага до людини (9%); послідовність і наполегливість (7%); ініціативність (5%).

Якості, які недопустимі в роботі соціального працівника: агресивність, жорстокість, злість (31%); невміння вирішувати конфліктні ситуації (26%); некомпетентність (21%); бездуховність, аморальність, ігнорування християнських заповідей (18%); зарозумілість, цинізм, заздрість (13%); байдужість, відсутність любові до людей, нечуйність до болю іншого (11%); грубість, хамство, дратівливість, нестриманість (8%); безвідповідальність, відсутність почуття обов'язку (6%); формалізм, бюрократизм (5%); авторитарність (3%); нечесність, кар'єризм, використання посади у своїх цілях, меркантильність, користоловство (2%).

Отже, з точки зору більшості опитаних студентів (53%), саме толерантність є найбільш професійно важливою якістю соціального

працівника. І ми із цим погоджуємося, оскільки вважаємо, що саме толерантність має бути інтегруючою особистісно-професійною якістю соціального педагога, тому що без її достатнього рівня прояву неможлива ефективна взаємодія спеціаліста й клієнта.

Висновки. Система особистісно-професійних якостей розглядається як складна структура. До основних особистісно-професійних якостей соціального працівника можна віднести професійну компетентність, відповідальність і самодисципліну, комунікабельність, стресостійкість та толерантність, яка містить низку таких характеристик, як: доброзичливість, уважне ставлення до іншого, безконфліктне спілкування, емпатійні здібності, товариськість, вміння слухати, комунікативна толерантність, діалогічне мислення, самоприйняття і прийняття інших.

Толерантність поєднує у собі багато особистісно-професійних якостей соціального працівника, але при цьому не є з ними тотожним поняттям. Толерантність – це та причина, ядро, суть, з якої ці і багато інших понять народжуються. Можна стверджувати, що таке різнобічне явище, як толерантність, характеризується комплексністю, складністю та протиріччями. Воно нерозривно пов'язане із соціальною сутністю людини та діє в рамках певної культури. Толерантність одночасно існує в стосунках Я і Ти, є загальнолюдською цінністю, психологічною основою спілкування, моральним принципом міжособистісної взаємодії, засобом досягнення спільності з «іншим» у вигляді психологічної діалогічної установки на досягнення цієї спільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова В.Г. Педагогіка соціальної роботи. Київ : Аргус, 1994. 208 с.
2. Декларація принципів толерантності. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (дата звернення: 13.04.2021).
3. Етичний кодекс соціальних педагогів України. URL: <http://www.shool103.edu.kh.ua> (дата звернення: 26.04.2021).
4. Зимняя И.А. Подготовка социального работника как многоуровневый процесс. *Социальная работа*. 1992. № 6. С. 85–91.
5. Келасьев В.Н., Яковлева И.В., Полуэктова Н.М. Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников. Москва, 1994. 127 с.
6. Куличенко Р.М. Социальная работа и подготовка социальных работников в современной России. Тамбов : ТГУ, 1997. 288 с.
7. Ляшенко А.И. Профессиональное становление социального работника : автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Москва, 1993. 16 с.
8. Мустаева В.А. Основы социальной педагогики : учебник ; 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Академический проспект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. 416 с.

REFERENCES

1. Bocharova V.H. (1994) *Pedahohika sotsialnoi roboty* [The pedagogy of social work]. Kiev: Argus Publishing House. (In Ukrainian)
2. Deklaratsiya pryntsyypiv tolerantnosti [Declaration of the principles of tolerance]. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (accessed 13 april 2021).
3. Etychnyy kodeks sotsial'nykh pedahohiv Ukrayiny [The code of Ethics social teachers of Ukraine]. Available at: <http://www.shool103.edu.kh.ua> (accessed 26 april 2021).
4. Zimnyaya I.A. (1992) Podgotovka sotsial'nogo rabotnika kak mnogourovnevyy protsess [Training of a social worker as a multilevel process]. *Social work*. Output 6, pp. 85–91.
5. Kelas'ev V.N., Yakovleva Y.V., Poluéktova N.M. (1994) *Diagnostika professional'nykh sposobnostey, sistema professional'nogo otbora sotsial'nykh pedagogov i sotsial'nykh rabotnikov* [Diagnosis of professional abilities, the system of professional selection social educators and social workers]. Moscow. (In Russian)
6. Kulichenko R.M. (1997) *Sotsial'naya rabota i podgotovka sotsial'nykh rabotnikov v sovremennoy Rossii* [Social work and training of social workers in modern Russia] Tambov: TSU Publishing House. (In Russian)
7. Lyashenko A.I. (1993) *Professional'noye stanovleniye sotsial'nogo rabotnika* [Professional formation of a social worker]. Moscow
8. Mustayeva V.A. (2002) *Osnovy sotsial'noy pedagogiki: uchebnik dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Fundamentals of social pedagogy: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions] Moscow: Akademicheskyy prospect; Yekaterinburg: Business book. (In Russian)

СОЦІАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Клочко О. О.

кандидат педагогічних наук,

*старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

вул. Роменська, 87, Суми, Україна

orcid.org/0000-0002-9799-1618

klochko81@ukr.net

Ключові слова: *соціальна екскурсія, профілактика, адиктивна поведінка, підлітки «групи ризику», соціальні служби, соціально орієнтовані установи.*

У статті розроблено соціальну екскурсію як інноваційну технологію профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» та обґрунтовано її ефективність.

Реалізація авторської ідеї розроблення соціальної екскурсії з метою профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» передбачала генерування ідей; теоретичну розроблення плану маршруту соціальної екскурсії, його змістове наповнення, методичний супровід, опис відповідних установ, пояснення логіки розташування у плані екскурсії.

Соціальна екскурсія зорієнтована, як правило, на ознайомлення з інституційно-організаційними можливостями регіональної профілактики. Тобто, основне призначення соціальної екскурсії – показати учасникам ті установи, що надають спеціалізовану кваліфіковану допомогу та послуги у контексті організації ціленаправленої систематичної профілактичної діяльності адиктивної поведінки підлітків «групи ризику»; висвітлити діяльність тих закладів, що надають можливості для впровадження альтернативної соціально прийнятної діяльності й організації змістовного дозвілля.

Сама ідея, її теоретичне обґрунтування, розроблення методичних указівок щодо створення соціальної екскурсії для різних клієнтських груп успішно апробована у практичній діяльності автора в рамках викладання навчального курсу «Інноваційні моделі надання соціальних послуг» на базі Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Загальну план-схему екскурсії становлять: загальна характеристика клієнтської групи, для якої розробляється план екскурсії; загальний план екскурсії; перелік соціально орієнтованих служб та установ, громадських організацій, що здійснюють кваліфіковану допомогу клієнтській групі із зазначенням основних напрямів діяльності та послуг; кілька історико-культурних, релігійних, архітектурних пам'яток; заклад харчування для обідньої перерви.

Глибоке розуміння теоретико-методичних ознак проведення екскурсійної профілактичної діяльності, знання та вміння розробляти такого роду екскурсії виступають важливими практико-методичними механізмами організації, налагодження, вдосконалення ефективної профілактичної діяльності з підлітками «групи ризику».

SOCIAL EXCURSION AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF TEENAGERS

Klochko O. O.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Romenska str., 87, Sumy, Ukraine

orcid.org/0000-0002-9799-1618

klochko81@ukr.net

Key words: *social excursion, prevention, addictive behavior, teenagers at risk, social services, socially oriented institutions.*

The article developed a social excursion as an innovative technology for the prevention of addictive behavior in adolescents at risk and substantiated its effectiveness.

Implementation of the author's idea of developing a social excursion with the aim of preventing addictive behavior of teenagers at risk involved generating ideas; theoretical development of a social excursion route plan, its content, methodological support, a description of the relevant institutions, an explanation of the logic of the location in the excursion plan.

A social excursion is focused, as a rule, on acquaintance with the institutional and organizational capabilities of regional prevention.

That is, the main purpose of the social excursion is to show the participants those institutions that provide specialized qualified assistance and services in the context of organizing targeted systematic prevention of addictive behavior in teenagers at risk. Also highlight the activities of those institutions that provide opportunities for the introduction of alternative socially acceptable activities and the organization of meaningful leisure.

The idea itself, its theoretical justification, the development of guidelines for creating a social excursion for various client groups has been successfully tested in the author's practical activities, as part of teaching the training course «Innovative models of providing social services», on the basis of the Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

The general plan of the excursion consists of: general characteristics of the client group, for which the plan of the excursion is being developed; the general plan of the excursion; a list of socially oriented services and institutions, organizations that provide qualified assistance to the client group, indicating the main areas of activity and services; several historical, cultural, religious and other attractions, architectural monuments; catering for lunch break.

A deep understanding of the theoretical and methodological signs of conducting excursion preventive activities, knowledge and ability to develop such excursions is an important practical and methodological mechanism for organizing, adjusting, improving effective preventive activities with teenagers at risk.

Постановка проблеми. Аналіз практики організації профілактичної роботи щодо запобігання поширенню різних проявів адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» актуалізував необхідність розроблення та впровадження інноваційних інтерактивних підходів до самої профілактики з метою якісного підвищення її ефективності.

З іншого боку, світовий та вітчизняний досвід організації й проведення туризму, подорожей, а

також проведення класичних екскурсій підштовхнув до розроблення авторської ідеї створення так званої соціальної екскурсії для підлітків «групи ризику».

Слід зазначити, що у сучасній вітчизняній теорії екскурсознавства немає ґрунтовних досліджень екскурсії у різних її вимірах, особливо тих, які мають соціальну спрямованість. Вітчизняне екскурсознавство продовжує спиратися на тео-

ретичні праці Б. Ємельянова, Г. Долженко. Для досліджень освітніх, соціальних ознак екскурсійного процесу інтерес становлять праці з педагогічної психології (І. Зимня), дослідження професійно-педагогічної комунікації (Н. Волкова), психології спілкування (І. Риданова, Є. Рогов) праці з риторики (П. Сопер, П. Таранов).

Мета статті – розробити соціальну екскурсію як інноваційну технологію профілактики адиктивної поведінки підлітків та обґрунтувати її ефективність.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами якісного диференційованого аналізу наукових, методичних досліджень у галузі екскурсоводства виокремимо соціальні, у тому числі й освітні, ознаки екскурсії.

1. Суб'єкт-суб'єктний характер екскурсії. Суб'єктність учасників екскурсії виявляється у їхній активності стосовно один одного та об'єктивної соціальної дійсності. Ця суб'єктність виражається, перш за все, у соціальній комунікації в системі «екскурсовод – екскурсанти».

2. Наявність теми, мети та завдань, серед яких у кожній екскурсії виділяють дидактичне, виховне і розвивальне завдання. Екскурсія, як і будь-який вид освітньої діяльності, ведеться за певною темою, що регламентує відбір екскурсійних об'єктів, на яких розкриваються тема, спрямованість взаємодії та комунікації.

3. Слідування певній методиці підготовки та проведення екскурсії. Використання педагогічних методів, форм і прийомів впливу. Пізнавальний компонент діяльності екскурсовода.

4. Умотивованість дій екскурсовода та екскурсантів. Мотив або їх сукупність є поштовхом для участі в екскурсії, мотивація в екскурсії є джерелом активності її суб'єктів.

5. Визначальна роль інтересу в мотивації пізнання. Головним мотиваційним чинником для участі в екскурсії, як і в освітній діяльності, є інтерес. Його передумовою є новизна. Він виникає як цікавість, бажання розширити світогляд, змінити вид діяльності.

6. Організована колективна діяльність; організована пізнавальна діяльність; організаційний компонент діяльності екскурсовода.

7. Визначена структура екскурсії (план).

8. Форма прямого спілкування. Комунікативний компонент діяльності екскурсовода. Застосування вербальних та невербальних засобів спілкування.

9. Індивідуальний підхід. Екскурсійна діяльність є груповою діяльністю. Кожний екскурсант має власні очікування від екскурсії, які він проєктує на всю екскурсію. Його вдовolenість екскурсією залежить від ступеня здійснення цих очікувань. Групова екскурсійна діяльність великою мірою здійснюється через індивідуальну діяль-

ність кожного члена екскурсійної групи, тому слід приділяти велику увагу індивідуальності кожного екскурсанта.

10. Диференціація методів проведення екскурсій; диференційований відбір інформації; урахування вікових особливостей; конструктивний компонент діяльності екскурсовода.

11. Активність суб'єктів екскурсії. Суб'єкт-суб'єктний характер екскурсії передбачає двосторонню активність та взаємодію її учасників. Загальна тенденція взаємодії між екскурсоводом та екскурсійною групою полягає у тому, що свою активність екскурсовод регулює та визначає. Активність екскурсанта полягає у сприйнятті інформації, його мовленнєвій діяльності. Ознакою активності екскурсантів є здатність до аналізу, формування уявлень та власних оцінок.

12. Урахування психічних процесів.

13. Емоційна насиченість.

14. Високі вимоги до особистості екскурсовода [7].

Розділяємо і цілком підтримуємо думку М. Черезової, що екскурсія – це складний соціально-педагогічний процес. Її успіх залежить не лише від інтересу, що його представляє тема екскурсії та екскурсійна інформація. Існує система чинників, які впливають на успіх екскурсії та дають змогу будувати її як освітній процес. Розглядаючи екскурсію як соціально-педагогічний процес зі сталими освітніми ознаками, ми виділяємо також такі ознаки, які дають змогу виявити найбільш значущі розбіжності між екскурсійним, освітнім процесом пізнання та профілактичною діяльністю.

Дослідниця виділяє такі ознаки: епізодичність екскурсійної діяльності (здебільшого екскурсія є одноразовою подією для екскурсанта); відсутність функції контролю (діяльність екскурсантів на екскурсії не оцінюється традиційними для освітнього процесу способами); висока ступінь наочності; відсутність просторового обмеження, ознака пересування; добровільність участі в екскурсії; відсутність стійкого впливу на мотиваційну сферу екскурсантів; поєднання пізнавальної діяльності з відпочинком; обмеженість дисциплінарних впливів на екскурсантів; неможливість створення повноцінного колективу екскурсантів через часову обмеженість екскурсії; і найголовніше, що відрізняє екскурсію від традиційного педагогічного процесу, – це те, що профілактичний, педагогічний вплив на екскурсії є прихованим [7].

На основі теоретико-методичних положень про організацію екскурсій, ведення екскурсійної діяльності та з урахуванням головних її ознак було розроблено соціальну екскурсію для підлітків «групи ризику». Реалізація авторської ідеї розроблення соціальної екскурсії з метою профі-

лактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» передбачає генерування ідей, теоретичне розроблення плану маршруту соціальної екскурсії, його змістове наповнення, методичний супровід, опис відповідних установ, пояснення логіки розташування у плані екскурсії.

Соціальна екскурсія зорієнтована, як правило, на ознайомлення з інституційно-організаційними можливостями регіональної профілактики. Тобто основне призначення соціальної екскурсії – показати учасникам ті установи, що надають спеціалізовану кваліфіковану допомогу та послуги в контексті організації цілеспрямованої систематичної профілактичної діяльності адиктивної поведінки підлітків «групи ризику», а також ті заклади, що надають можливості для впровадження альтернативної соціально прийнятної діяльності й організації змістовного дозвілля.

Необхідно зазначити, що сама ідея, її теоретичне обґрунтування, розроблення методичних указівок щодо створення соціальної екскурсії для різних клієнтських груп успішно апробовані у практичній діяльності автора в рамках викладання навчального курсу «Інноваційні моделі надання соціальних послуг» [1] на базі Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Наведемо й проаналізуємо авторську план-схему створення маршруту соціальної екскурсії:

Одноденна соціальна екскурсія (6–8 годин).

1. Загальна характеристика клієнтської групи, для якої розробляється план екскурсії (загальна характеристика, особливості, обмеження тощо).

Соціальна екскурсія, головним чином, зорієнтована на підлітків «групи ризику». Визначаємо, що «групу ризику», яка потребує профілактики, становлять підлітки, поведінка яких відхиляється від загальноприйнятих норм; їхнє соціальне становище за певними критеріями є нестабільним, вони характеризуються підвищеним ризиком залучення до адиктивної поведінки, не здатні самостійно подолати труднощі, що загалом може спричинити втрату соціальної опори у житті.

2. Загальний план екскурсії (карта/схеми із позначенням зупинок у ході екскурсії тощо). План екскурсії розробляється відповідно до принципів логічності розташування об'єктів на карті та загальних правил побудови маршруту.

3. Указати спочатку пункт виходу і завершення екскурсії (центр міста, вокзал, історична пам'ятка тощо).

4. Навести перелік соціально орієнтованих служб та установ, громадських організацій, що здійснюють кваліфіковану допомогу клієнтській групі. У плані екскурсії необхідно вказати точну адресу, основні напрями діяльності, навести послуги, що надаються клієнтській групі таких установ.

Відповідно до головної тези, що соціальна екскурсія має носити соціально спрямований характер, то її головною метою є ознайомлення екскурсантів (підлітків, молоді) із тими соціальними службами, соціально орієнтованими установами та організаціями, які надають кваліфіковану допомогу, здійснюють профілактичну діяльність, долають негативні наслідки адикцій, пропонують альтернативний соціально схвалюваний варіант організації дозвілля, проведення вільного часу. Також інформація про ці заклади, на нашу думку, буде корисною, цікавою і пізнавальною близьким людям «хворих», які бажають допомогти: друзям, рідним, батькам.

У структуру соціальної екскурсії доцільно внести низку ключових установ та організацій, що виконують першочергове профілактичне завдання у роботі з підлітками та молоддю, які схильні або ж залучені до адиктивної поведінки.

Пропонуємо такий орієнтовний перелік соціальних установ. Він установ не є завершеним і остаточним, може змінюватися відповідно до регіональних особливостей та загальної стратегії самого екскурсовода.

Регіональний (міський, районний, обласний) клінічний медичний центр соціально небезпечних захворювань, що є провідним медичним закладом, який надає спеціалізовану наркологічну та психіатричну допомогу дорослому населенню міста та області [6].

Психотерапевтичний центр чи центр медико-психологічної допомоги наркозалежним надають терапевтичну, наркологічну, психологічну допомогу тощо.

Діяльність реабілітаційного центру допомоги залежним передбачає надання допомоги людям, залежним від наркотиків, незалежно від тривалості стажу вживання та виду наркотику; виведення їх зі стану абстинентного синдрому, а також повноцінне лікування і реабілітація; максимальна соціалізація колишніх пацієнтів у суспільстві; допомога у працевлаштуванні; дає змогу повернути суспільству нормальних, здорових і незалежних від наркотиків людей з активною громадянською позицією.

Клініка, дружня до молоді, функціонує з метою надання медико-соціальної допомоги підліткам та молоді за їхнім особистим зверненням або за направленням центрів соціальних служб. У клініці фахівці надають безкоштовні послуги гінеколога, дерматолога, венеролога, уролога, нарколога, психолога, соціального працівника, юриста [1].

Центри соціальних служб. Практична соціальна робота центрів соціальних служб спрямована на виконання національних, державних, галузевих програм соціального становлення та розвитку дітей та молоді.

Головними завданнями таких центрів є: проведення соціально-профілактичної роботи, спрямованої на запобігання потраплянню у складні життєві обставини сімей, дітей та молоді; виявлення сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги; здійснення соціального супроводу сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги, надання їм соціальних послуг.

Центр пропонує надання комплексу соціальних послуг сім'ям, дітям та молоді, які опинилися у складних життєвих обставинах: психологічних (психологічна діагностика, психологічне консультування, психологічна корекція та психологічна реабілітація), соціально-педагогічних (навчання батьків ефективним методам виховання, педагогічне консультування з питань розв'язання педагогічних проблем сім'ї, здійснення моніторингу захисту дитини від жорстокого поводження та насильства), соціально-медичних (консультації з питань збереження і зміцнення здоров'я, посередництво у здійсненні профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів), юридичних (надання консультацій із питань чинного законодавства, гарантій та пільг, здійснення захисту прав та інтересів сім'ї чи особи, захист прав дитини), соціально-економічних (допомога у залученні додаткових ресурсів для задоволення матеріальних інтересів і потреб сімей чи осіб), інформаційних (надання контактів служб або установ, куди необхідно звернутися за відповідною допомогою, інформування про умови отримання соціальних послуг) [5].

Центр дозволля молоді створює умови для самовизначення та самореалізації молоді міста; організації змістовного дозволля, культурологічних та освітніх заходів для молоді; підтримки молодіжних громадських організацій; реалізації молодіжної політики у місті [4].

Служба у справах дітей створює необхідні умови для забезпечення державної політики з питань соціального захисту дітей і запобігання дитячій бездоглядності та безпритульності, вчиненню дітьми правопорушень [3].

Доповнює загальну структуру соціальної екскурсії низка громадських організацій та інших соціально орієнтованих установ регіону (міста, району), що працюють у сфері профілактики адиктивної поведінки і надають відповідні послуги.

Актуальним видається включення також до маршруту соціальної екскурсії низки установ і

закладів, що відповідають за організацію змістовного дозволля, ведення активного та здорового способу життя, занять різними видами спорту (спортклуби, секції, демонстрації екстремальних видів спорту тощо). Доповнюємо цей перелік і закладами, орієнтованими на розвиток художньо-естетичних смаків екскурсантів (палаці для дітей та юнацтва, мистецькі об'єднання, театри, музеї, виставки, галереї тощо).

Окремо стоять у структурі складання маршруту соціальної екскурсії, але при цьому, залишаючись не менш дієвими щодо організації альтернативної діяльності, установи типу антикафе і квест-кімнати. Ознайомлення з ними є прекрасною нагодою популяризації їхньої діяльності як можливості цікавого проведення вільного часу й організації дозволля у цілому.

5. Навести кілька історико-культурних, релігійних, архітектурних пам'яток, туристичних об'єктів, визначних місць, заклад харчування для обідньої перерви.

Класична концепція екскурсії передбачає відвідини з метою ознайомлення з пам'ятками архітектури, культури, історії, визначними місцями та іншими туристичними об'єктами, тому необхідним і для соціальної екскурсії є включення у свою структуру таких об'єктів.

6. Повернення у пункт виходу або на кінцевий пункт екскурсії.

Висновки. Зазначимо, що у дослідженні автором була розроблена соціальна екскурсія як інноваційна технологія профілактики адиктивної поведінки підлітків. Актуалізовано досвід соціальних служб та соціально орієнтованих установ у питаннях організації профілактичної роботи щодо попередження адиктивної поведінки підлітків в умовах проведення соціальної екскурсії як інноваційної технології.

Розкрито освітньо-профілактичний, культурний, художньо-естетичний потенціал закладів – об'єктів екскурсії – в межах профілактики адиктивної поведінки підлітків. Показано можливості організації змістовного й соціально прийняттого дозволля і проведення вільного часу підлітками.

Глибоке розуміння теоретико-методичних ознак проведення екскурсійної профілактичної діяльності, знання та вміння розробляти такого роду екскурсії виступають важливими практико-методичними механізмами організації, налагодження, удосконалення ефективної профілактичної діяльності з підростаючим поколінням, а особливо з підлітками «групи ризику».

ЛІТЕРАТУРА

1. Відділення медико-соціальної допомоги «Клініка, дружня до молоді» КНП «Дитяча клінічна лікарня Святої Зінаїди» Сумської міської ради : офіційний сайт. URL: <https://smdkl.lic.org.ua/viddilennya-medychnoyi-dopomogy-pidlitkam-ta-molodi-klinika-druzhnya-do-molodi/>.
2. Клочко О.О. Інноваційні моделі надання соціальних послуг : навчально-методичний комплекс для студентів спеціальності «Соціальна робота». Суми : Цьома С.П., 2018. 150 с.
3. Служба у справах дітей Сумської обласної ради : офіційний сайт. URL: <http://www.dity.sm.gov.ua/index.php/uk/home>.
4. Сумський міський центр дозвілля молоді : офіційна сторінка. URL: <https://www.facebook.com/groups/sumy.molodngo/>.
5. Сумський міський центр соціальних служб : офіційна сторінка. URL: <https://www.facebook.com/groups/794303624069393/>.
6. Обласний клінічний медичний центр соціально небезпечних захворювань КНП Сумської обласної ради : офіційний сайт. URL: <https://narkosumy.lic.org.ua/>.
7. Черезова М.В. Педагогічні ознаки екскурсії. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2009. № 10(173). С. 96–103.

REFERENCES

1. Viddilennya medyko-sotsialnoyi dopomohy «Klinika druzhnya do molodi Dytyacha klinichna likarnya Svyatoyi Zinayidy» Sumskeyi miskoyi rady [Department of medical and social care «Clinic friendly to youth Children's Clinical Hospital of St. Zinaida» Sumy City Council]. URL: <https://smdkl.lic.org.ua/viddilennya-medychnoyi-dopomogy-pidlitkam-ta-molodi-klinika-druzhnya-do-molodi/> [in Ukrainian].
2. Klochko O.O. (2018) Innovatsiyini modeli nadannya sotsialnykh posluh [Innovative models of social services]. Educational and methodological complex for students majoring in «Social Work». Sumy: Tsyoma S.P., 150 p [in Ukrainian].
3. Sluzhba u spravakh ditey Sumskeyi oblasnoyi rady [Service for Children of Sumy Regional Council]. URL: <http://www.dity.sm.gov.ua/index.php/uk/home>. / [in Ukrainian].
4. Sumskeyi miskyyi tsentr dozvillya molodi [Sumy city center of youth leisure]. URL: <https://www.facebook.com/groups/sumy.molodngo/> [in Ukrainian].
5. Sumskeyi miskyyi tsentr sotsialnykh sluzhb [Sumy city center of social services]. URL: <https://www.facebook.com/groups/794303624069393/> [in Ukrainian].
6. Oblassnyy klinichnyy medychnyy tsentr sotsialno nebezpechnykh zakhvoryuvan Sumskeyi oblasnoyi rady [Regional Clinical Medical Center for Socially Dangerous Diseases of the Sumy Regional Council]. URL: <https://narkosumy.lic.org.ua/> [in Ukrainian].
7. Cherezova M.V. (2009) Pedagogichni oznaky ekskursiyi. [Pedagogical features of the tour]. *Bulletin of Lugansk National University. Taras Shevchenko. Series: Pedagogical sciences*. № 10 (173). P. 96–103 [in Ukrainian].

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ. ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

Вимоги до оформлення статей:

До друку приймаються статті, що мають наукову і практичну цінність. Автор має право представити тільки одну наукову статтю в один номер, яка раніше не публікувалася. Автор несе відповідальність за оригінальність тексту статті, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних назв, географічних назв та інших відомостей, а також за те, що в матеріалах не містяться дані, що не підлягають відкритій публікації. Редакція не несе відповідальності за викладену в статті інформацію. Остаточне рішення про публікацію ухвалюється редакцією, яка також залишає за собою право на додаткове рецензування, редагування і відхилення статей.

Технічні вимоги:

- до друку приймаються статті українською, російською та англійською мовами;
- електронний варіант статті у форматі ***.doc**, ***.docx** або ***.rtf**, підготовлений у текстовому редакторі Microsoft Word;
- формат А4 через 1,5 інтервал;
- шрифт Times New Roman, розмір 14;
- поля: ліве – 3 см, праве – 1,5 см, верхнє, нижнє – 2 см.

Структура статті:

- рядок 1** – УДК (вирівнювання по лівому краю);
- рядок 2** – назва тематичного розділу (вирівнювання по лівому краю);
- рядок 3** – назва статті (вирівнювання по центру, напівжирний шрифт, великі літери);
- рядок 4** – прізвище та ініціали автора статті; науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри (вирівнювання по центру);
- рядок 5** – місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора (вирівнювання по центру).

Якщо автор не має orcid-коду, його можна отримати за посиланням <https://orcid.org/>

абзац 1 – розширена анотація (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані мовою, як і уся стаття;

абзац 2 – назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора, **розширена** анотація (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані **англійською мовою**. Переклад англійською мовою повинен бути достовірним (не машинним).

У випадку, якщо стаття не українською мовою, обов'язково подаються назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора, розширена анотація (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані українською мовою.

Структурні елементи основного тексту статті:

Постановка проблеми (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

Аналіз останніх досліджень і публікацій (вказати започаткування розв'язання даної проблеми та на які опирається автор, а також обов'язково виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття).

Мета статті (висловлюється головна ідея даної публікації, яка суттєво відрізняється від сучасних уявлень про проблему, доповнює або поглиблює вже відомі підходи; звертається увага на введення до наукового обігу нових фактів, висновків, рекомендацій, закономірностей або уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених).

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку.

Література розміщується після статті у порядку згадування; друкується через 1,5 інтервал, 14 розміром, шрифтом Times New Roman і оформляється у відповідності вимог міждержавного стандарту ДСТУ 8302:2015.

Посилання на літературу в тексті слід давати в квадратних дужках, наприклад, [2, с. 25; 5, с. 33], в яких перша цифра вказує порядковий номер джерела в списку літератури, а друга – відповідну сторінку в цьому джерелі; одне джерело (без сторінок) відокремлюється від іншого крапкою з комою [3; 4; 6; 8; 12; 15].

Наприкінці статті розміщується транслітерована і перекладена англійською версія літератури (**References**), оформлена згідно з вимогами APA (American Psychological Association).

Порядок подання матеріалів:

Для публікації статті у **фаховому** науковому виданні необхідно надіслати на електронну адресу редакції editor@pedagogics.journalsofznu.zp.ua наступні матеріали:

- **добре вичитану наукову статтю**, обов'язково оформлену відповідно до вказаних вимог;
- інформаційну довідку про автора;
- відскановане **підтвердження сплати коштів** (реквізити для сплати надаються автору **після вдалого проходження рецензування**).

Зразок оформлення назви електронних файлів: Іванов_І.І._стаття, Іванов_І.І._оплата.

Адреса та контактні дані:

Редакція журналу «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки», вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323, Запоріжжя, Україна, 69095

Телефон: +38 066 53 57 687

Електронна пошта: editor@pedagogics.journalsofznu.zp.ua

Офіційний сайт: www.journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету

Педагогічні науки

№ 1 (37), 2021

Частина I

Комп'ютерна верстка – С.Ю. Калабухова
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 24.06.2021.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 32,55.
Замов. № 0821/287. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
69063, Україна, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська, 84, оф. 414
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.